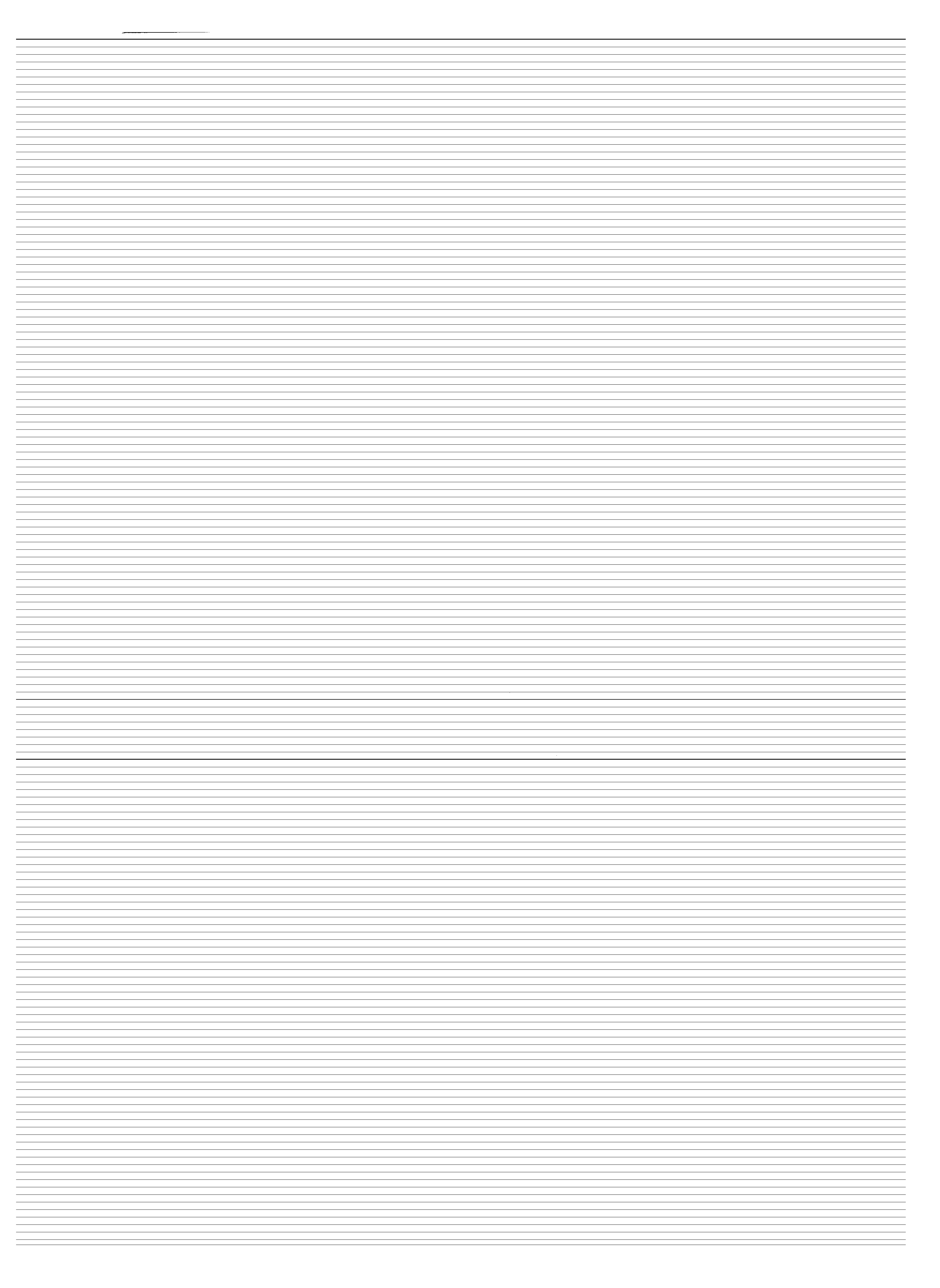


التربيـــة الفنيـــة

بيـــن التاريخ وطرق التدريس



التربيـــة الفنيـــة

بيـــن

التاريخ وطرق التدريس

تأليف

دكتورة/ روز رأفت زكى

قسم التربية الفنية

كلية التربية النوعية

جامعة الإسكندرية

2006

مكتبة بلستان المعرفة

طباعة ونشر وتوزيع الكتب

☎: ٠٤٥/٢٢٢٤٢٢٨ & ٠١٢١١٥١٢٢٣٧

العنوان	التربيـــــة الفنيـــــة بيـــــن التاريخ وطرق التدريس
اسم المؤلف	د. روز رأفت زكى
رقم الإيداع	١٦٢٣٩ /٢٠٠٥
الترقيم الدولى	I.S.B.N 977-393- 036 - x
الناشر	مكتبة بستان المعرفة كفر الدوار ـــ الحدائق ـــ ٦٧ ش الحدائق بجوار نقابة التطبيقيين ☎: ٠٤٥/٢٢٢٤٢٢٨ الإسكندرية ٠١٢٣٥٣٤٨١٤&٠١٢١١٥١٢٣٧

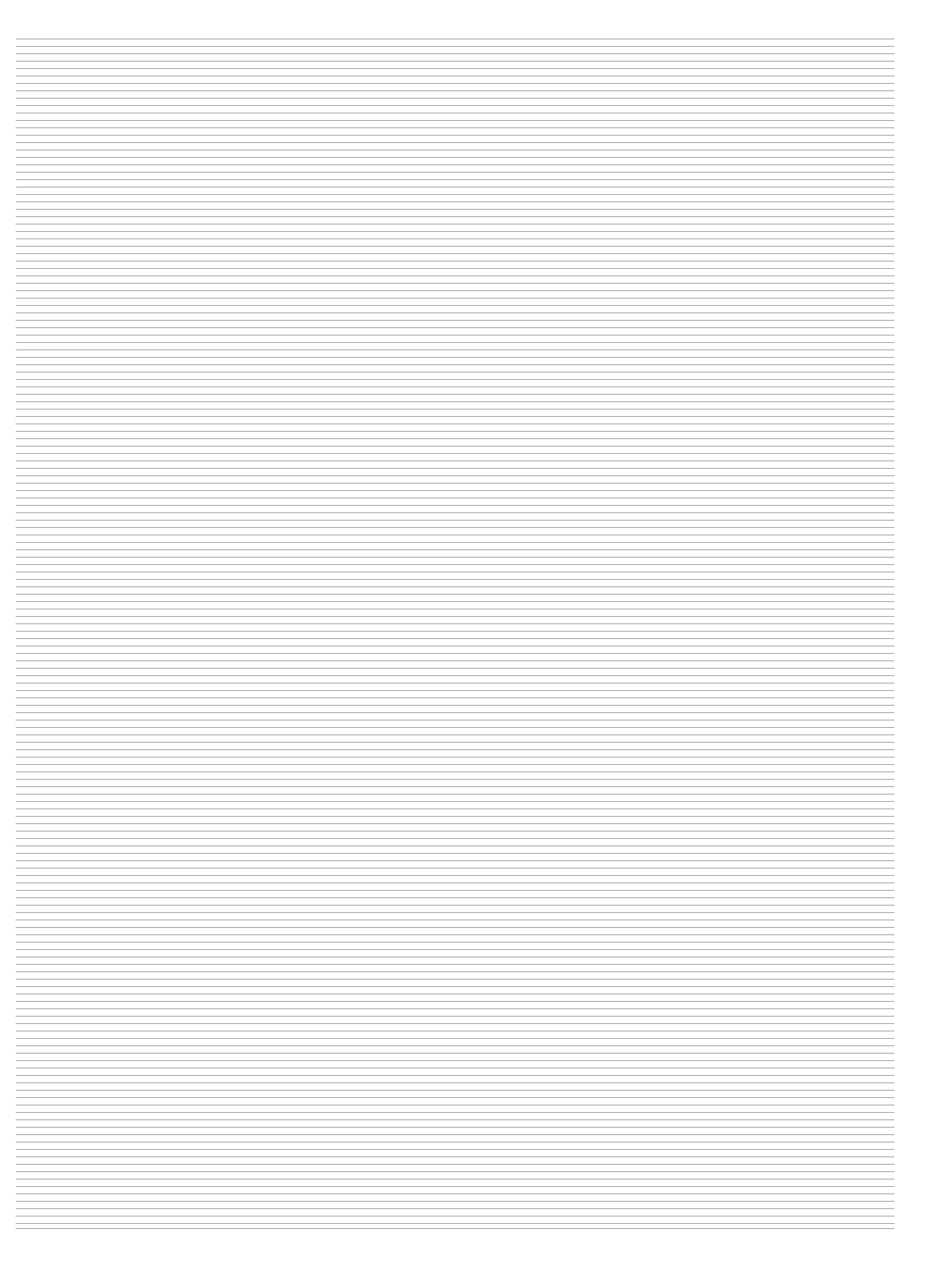
تصدير

إن للتربيـة الفنيـة كعلـم خـاص بتأهيل معلـم متخصـص للفنـون لـه مـن التاريخ منذ عهد الفراعنة ولكنه أتخذ صورة ملموسة واضحة المعالم تتصـارع فيه النظريـات وطرق التدريس والمنـاهج والتجارب لنجد أنفسنا أمام معين لا ينضـب من الأفكار والموضوعات والأساليب التي كثيراً ما أحتار فيها، وما الجهد الذي بين أيدينا الآن هو تجميع لبعض هذه التواريخ والطرق والمنـاهج ليرسم ملامح صورة عريقة تمتد مئات بل الآلاف السنين.

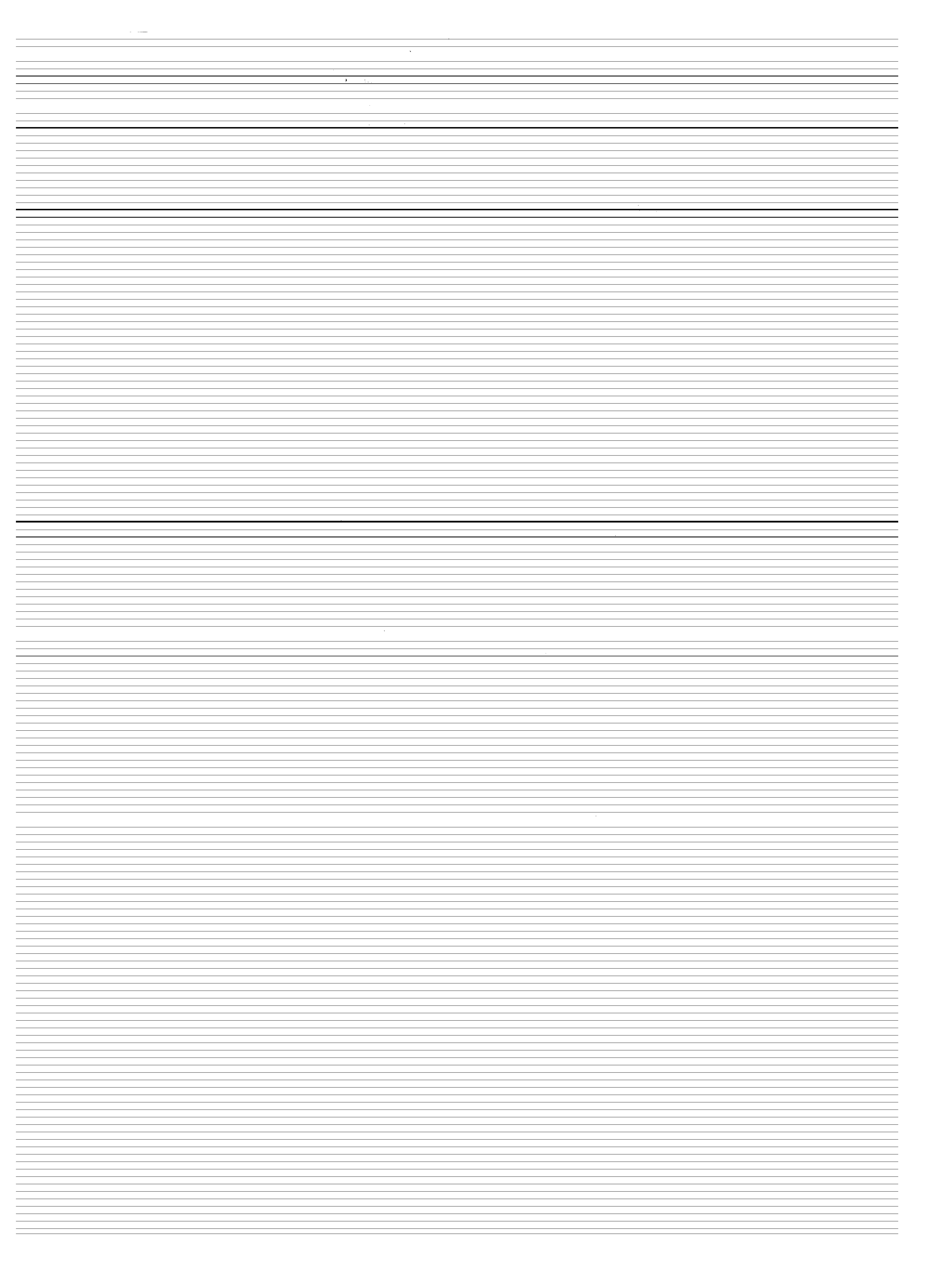
وقد كـان لمؤلفـات (حمدى خميس) و (عبد الغنـى الشـال) و (محمـود البسيونى) وغيرهم من المربين الرواد الأثر الواضح ليس فقط على شخصـى بل على مصر والعالم العربى بأسره. وكذلك لا أنكر فضل (جمال أبو الخير) الذى قسم تـاريخ التربيـة الفنيـة إلى أربعة فترات منذ عـام ١٨٠٥ حتى عام ١٩٨٨ ليؤكد بالمخطوطات والمراجع والتواريخ ذلك العلم وبداية ملامحه فى مصر الحديثة منذ عهد محمد على.

وفقنا الله جميعاً،

الإسكندرية فى سبتمبر ٢٠٠٥



التربية الفنية بين التاريخ وطرق التدريس



مقدمة

أهمية دراسة تاريخ التربية الفنية:

شهدت التربية الفنية تطوراً هاماً فى العشرين سنه الأخيرة بعد إنشاء الدراسات العليا فى الكليات النوعية للمعلمين ١٩٦٨، حيث برز علم التربية الفنية الذى يبحث فى وسائل تنمية القدرات الابتكارية لدى النشئ، وكذلك تربية الذوق الجمالى فى ضوء الثقافة المصرية والعربية، والسلوك الفنى وعديد من الأهداف الأخرى لمادة التربية الفنية.

كان من ثمرة جهود الدراسات العليا، دراسة تاريخ التربية الفنية والتى قررت على طلاب التربية الفنية كمادة أساسية وجزء من تكوين معلم التربية الفنية بعد صدور اللائحة الداخلية لكلية التربية الفنية فى العام الدراسى ٧٥/ ١٩٧٦ (جامعة حلوان).

وتبرز أهمية دراسة تاريخ التربية الفنية فى النقاط الآتية:

أولا: تفسير الكثير من القضايا والمشكلات التى يعانى منها ميدان التربية الفنية فى الوقت الراهن حيث أن لمعظمها جذور تاريخية ونضرب بعض الأمثلة لتوضيح ذلك.

* لماذا يحرم بعض المعلمين والموجهين استخدام القلم الرصاص فى التعبير.

الإجابة ترجع إلى الجذور التاريخية لفترة الأمشق، وفترة نقل الطبيعة من تاريخ التربية الفنية والتى كانت تعتمد على القلم الرصاص بصفة رئيسية، والحجج التى تساق أن القلم الرصاص يفقد إثارة التلميذ للتعبير الفنى، فإن ذلك يرجع الى مفهوم التعبير فى فترة الإعتراف برسوم الأطفال وخاصة فى مرحلة إطلاق الحرية للتعبير.

* لماذا لم يحترم العمل اليدوى فى المجتمع رغم أنه من الأهداف الهامة للتربية الفنية منذ دخولها التعليم فى مصر؟

جزء من الإجابة يرجع إلى الجذور التاريخية لتعليم الأشغال، والأدوار المتعددة لأسباب دخولها إلى التعليم. منها الدور الحرفى لكسب الرزق ومنها الدور التربوى لربط المواد

الدراسية ببعضها البعض، ومنها الدور التعبيرى كما فى تعليم الرسم، وأخيراً الدور الصناعى المهنى.

★ هل تعليم الأمشق كان مجرد أشكال هندسية فنية وبعيدة عن التربية وليس بها تعبيراً ؟

الإجابة تؤكد أنه يجب الرجوع إلى الفكر التربوى السائد خلال فترة الأمشق فى القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وخصوصاً مفهوم التربية الأخلاقية، ونظرية الجمال الروحى. لذا فالحكم على الأمشق من معيار التعبير المعاصر حكم خاطئ ويجب الحكم عليها من معيار وفلسفة عصر الأمشق.

ثانياً: الوقوف على أسباب إزدهار بعض فترات التربية الفنية مما يساعد على رسم صورة أفضل فى التخطيط للتربية الفنية.

تعد فترة نقل الطبيعة من أزهى فترات تاريخ التربية الفنية لعدد من الأسباب إذا أخذ بها فى ضوء المفهوم المعاصر للتربية الفنية لحدث التطور المنشود وكانت أسباب ازدهارها فترة نقل الطبيعة تنحصر فى النقاط الآتية:

١- وضعت معايير للصح والخطأ فى تعليم الرسم من خلال مقارنة الرسوم الطبيعية، وكذلك من خلال قواعد المنظور والظل والنور، ولاشك أن وضع مقاييس معاصرة للتذوق والحكم الجمالى، والسلوك الفنى يحدث نمو فى حقل التربية الفنية.

٢- وضعت تمرينات للتعليم متدرجة فى الصعوبة منها ما يؤخذ فى الصف الأول يختلف عن الصف الثانى ويترتب عليه هذه المستويات التعليمية مما أضاف مكانه للرسم واحترام يذكر.

٣- كان هناك قبول اجتماعى من جانب أولياء الأمور حيث المفهوم الشائع، أن الولد يعرف الرسم، وخصوصاً أن الرسوم التى كان لها مدلول بصرى واضح لدى عامة الشعب.

٤- أثر تعليم الرسم من منطلق مضاهاة الشكل بالطبيعة على المواد الدراسية الأخرى مثل الجغرافيا والتاريخ والعلوم، حيث يتمكن التلميذ من رسم الرسوم التوضيحية، والرسوم البيانية بيسر.

ثالثاً: تعطى دراسة تاريخ التربية الفنية رؤية واسعة (بانوراما) لتطور الأفكار الرئيسية والأهداف فى مجال التربية الفنية نعطى مثالاً لتوضيح ذلك:

تطور مفهوم الجمال الذى تعتمد علية التربية الفنية كان فى فترة الأمشق الجمال الروحى الذى يأتى من رؤية الجمال فى الطبيعةثم مرحلة العلم باكتشاف الأسس التى تحكم فى الطبيعة ثم مرحلة العقل والمنطق فى أكتشاف العلاقات الجمالية فى الأشياء والأشكال المجردة ثم مرحلة الفيض الذى يرى فيها الجمال الروحى وهو جمال يرى بالبصيرة لا بالبصر.

وفى فترة نقل الطبيعة الجمال شئ عينى وحسى مفروس فى الطبيعة من رسمه فقد حازه، والطبيعة هى المثال الذى يجب أن نهتدى به فى رؤية الجمال وهى أم الفنون، ولوحات الدنيا لا تساوى شئ بجمال زهرة.

وفى فترة الإعتراف برسوم الأطفال كان مفهوم الجمال أنه ليس فى الروح ولا فى الطبيعة ولكنه داخل النفس البشرية، أى الجمال ليس فى الموضوع الخارجى وإنما داخلى، ووظيفة الطبيعة أو القصة أو غيرها إنما هى مثيرات للعالم الداخلى للفنان.

وفى الفترة المعاصرة الجمال هو نتيجة التفاعل بين مجموعة المثيرات الخارجية واستعداد الفرد فى ضوء العوامل الثقافية.

رابعاً: تساعد دراسة تاريخ التربية الفنية فى تحليل العوامل التى ساعدت على تغيير فترات التربية الفنية.

فعندما نعلم أن الروابط والمؤسسات التى تهتم بالتربية الفنية والمجالات العلمية التى تصدرها تلك الروابط، والمناقشات والمناظرات التى تعقدها لها دور فى التغيير كذلك المؤتمرات الدولية والمشاركة فيها ونشر الأفكار الجديدة ووصول مجلة للتربية الفنية إلى عدد غير قليل من المدرسين، واهتمام التربية الفنية بمعظم الأبحاث الجديدة فى مجال التربية، وبمعظم الحركات الفنية المحلية والعالمية كأن لكل ذلك دور فى تغيير فترات التربية الفنية.

خامساً: توضيح الأسلوب والمنهجية التى كانت تعالج بها قضايا ومشكلات التربية الفنية للوقوف على جوانب القصور والنجاح فيها.

فحل مشكلات التربية الفنية لا يأتى بمجرد إصدار منشور يوزع على المدرسين أو إصدار توصية من مؤتمر، أو نشر بحث يؤكد طريق حل المشكلة وإنما يأتى من خلال المتابعة والتنفيذ، وإتحاد الفكر والاتجاه بين هيئة التدريس بكلية التربية الفنية وبين هيئة التفتيش بوزارة التربية والتعليم، فقد كانت هيئة التفتيش والتدريس فى فترة الأمشق، وفترة نقل الطبيعة واحدة قد ساعد على حل كثير من المشكلات التى يعانى منها ميدان التربية الفنية.

سادساً: تلقى دراسة تاريخ التربية الفنية الضوء على تطور الفكر التربوى الذى كان يحكم التعليم بصفة عامة والتربية الفنية بصفة خاصة، وكذلك تطور الحركات الفنية المحلية والعالمية، حيث أن التربية الفنية هى مركب من مختارات من الفكر التربوى، ومختارات من الفن.

فقد تأثرت التربية الفنية بعدد من المفاهيم التربوية مثل مفهوم تدريب الملكات، ومفهوم التربية الطبيعة ومفهوم الدافعية والغرائز ومفهوم الخبرة وغيرها من المفاهيم التربوية خلال تطورها.

وتأثرت التربية الفنية كذلك بمفاهيم فنية مثل الرسم التخطيطى والمفاهيم الكلاسيكية لعصر النهضة، ثم الحركات الفنية مثل التكعيبية واللاموضوعية فى الفن، والفنون القومية، والفنون الشعبية وغيرها. إن نتاج الاختيار بين المفاهيم التربوية والمفاهيم الفنية يشكل فلسفة التربية الفنية فى فترة تاريخية معينة.

سابعاً: تسهم دراسة تاريخ التربية الفنية فى الوقوف على عوامل التغريب فى الثقافة الفنية.

تلعب مادة التربية الفنية فى التعليم العام بمصر دوراً هاماً فى إيجاد ذوق عام رفيع فى المجتمع نابع من البيئة المصرية.

ثامناً: يبين تاريخ التربية الفنية أهم الشخصيات التى كانت لها دور فى إثراء معالم التربية الفنية فى تطورها، والأسباب التى جعلت هؤلاء الأشخاص لهم دور فى تحريك دفة التاريخ.

بعد أن تولى عدد من المصريين قيادة التربية الفنية بدلاً من الإنجليز فى الربع الأول من القرن العشرين كان لبعضهم دور بارز فى إرساء عدد من الأفكار المحورية للتربية الفنية، ثم جاء عصر يوسف العفيفى الذى كون جيلاً من المربين هم الذين قادوا التربية الفنية حتى السبعينات.

تاسعاً: تسهم دراسة تاريخ التربية الفنية فى تحديد مكان التربية فى مواكبة العصر أو التبعية له.

خلال تطور تاريخ التربية الفنية هل كانت التربية الفنية تتقدم وتتطور بتطور وتقدم الأبحاث العالمية فى أوروبا وامريكا؟ أم بتطور وتقدم الأبحاث المصرية؟ ويبدو أن دراسة التاريخ تشير إلى تبعية التربية الفنية للفكر الغربى حتى إنشاء الدراسات العليا فى مجال التربية الفنية عام ١٩٦٨ بعدها بدأ التوازن بين ما يدور فى الغرب، وفى مصر وبدأت فكرة الإستفادة من الغرب دون التبعية.

عاشراً: تكون دراسة تطور الإتجاهات الفكرية لفترات تاريخ التربية الفنية رؤية واضحة لمعلم التربية الفنية فى مادته قبل أن تتقاذفه الأمواج والتيارات الفكرية.

فالمعلم الذى ليس له فلسفة واضحة فى مادته والتى تتكون من نظرة واعية للاتجاهات الفكرية التى مرت بها التربية الفنية، تتقاذفه الآراء المتعددة والمناهضة للتربية الفنية وخاصة أن تلك الآراء المناهضة بعضها يأتى من داخل حقل التربية الفنية نفسها.

تقسيم تاريخ التربية الفنية:

إن الهدف من دراسة تقسيم تاريخ التربية الفنية هو معرفة الهيكل العام لتاريخ التربية الفنية قبل الخوض فى التفاصيل والجزيئات.

وهنـاك أساسـان فـى تقسـيم فـترات تـاريخ التربيـة الفنيـة، الأول: نـوع الفـن وطبيعته، والثانى الفكر التربوى الذى ندرس به هذا الفن. وسبب هذين الأساسين هو أن التربية الفنية مركب واحد من مختارات من الخبرات الفنية من ناحية، ومعرفة السلوك الإنسانى من ناحية أخرى، وبناء على ذلك يمكن تقسيم تاريخ التربية الفنية إلى أربع فترات رئيسية تتخللها مراحل تاريخية وقد اتخذت المناهج الدراسية كأساس لتحديد تواريخ الفترات والمراحل.

الفترة الأولى: نقل الأمشق (١٨٤٣ – ١٩١٦):

وتشمل الفترة من بداية تعليم الرسم فى المدارس الإبتدائية حتى الحرب العالمية الأولى. وتعتمد على الفن كأساس تثقيف وترقية قوى الذوق والطبع. والتدريس مأخوذ من فكرة أن الإنسان مقسم إلى جسم وعقل . والجسم خادم للعقل المقسم إلى عدد من القوى، كالقوة المفكرة وقوه التخيل والتذكر، بهذا قسم الفن إلى جزيئات لتلائم القوى العقلية. وتنقسم هذه الفترة إلى أربع مراحل:

- المرحلة الأولى (١٨٤٣ — ١٨٨٠): أى من بداية تعليم الرسم حتى قرار قومسيون المعارف بتنظيم المدارس ويمتاز تعليم الرسم فيها بأن إدخاله بشكل فردى فى المدارس وليس مطبق على كل مدارس القطر.
- المرحلة الثانية (١٨٨٠ — ١٨٨٩): أى من قرار قومسيون المعارف حتى الإشراف الإنجليزى على التعليم ويمتاز الرسم بطرق فرنسية وإنجليزية وإيطالية مثل طريقة فيرافوستر، دارشيزفرالكور، وسيفاجو... إلخ.
- المرحلة الثالثة (١٨٨٩ — ١٩٠٧): أى من الأشراف الإنجليزى على التعليم حتى تطبيق الأمشق الإنجليزى على جميع مدارس القطر وتتميز بتقسيم تعليم الرسم إلى رسم نظرى وعملى وإنشاء الأشكال.
- المرحلة الرابعة (١٩٠٧ — ١٩١٦): وهى مرحلة تطبيق الأمشق الإنجليزية على التعليم حتى تغيرت الفترة كلها وخاصة فى المدارس الأولية الراقية للبنات.

الفترة الثانية: معالجة الطبيعة نفسها فى الرسم والأشغال (١٩١٦ - ١٩٤٧)

وهى فترة ما بين الحربين العالميتين الأولى والثانية، وقد بدأت بتغير المناهج فى المدارس الأولية للبنات عام ١٩١٦ إلى نقل الطبيعة بدلاً من الأمشق، إلى أن تغيرت مناهج المرحلة الأولى - الأولى الراقى - الابتدائية - فى عام ١٩٤٧، وقد اعتمدت على الطبيعة كأساس للوصول إلى أهداف تعلم الفن.

وتدريس الفن فى تلك الفترة يعتمد على أن الأطفال يمرون فى أدوار متشابهة، ووظيفة التربية الفنية هى الوصول بكل دور إلى الشئ الحقيقى فى الرسم والأشكال والحقيقة لها قواعد خاصة للوصول إليها. وقد مرت هذه الفترة بمرحلتين فى الرسم والأشغال:

- المرحلة الأولى فى الرسم والأشغال (١٩١٦ - ١٩٣٢)، أى من بداية تغير المناهج إلى نقل الطبيعة إلى فتح المدارس التجريبية عام ١٩٣٢ وبداية عهد جديد للتعليم فى مصر، وقد اشتهرت هذه المرحلة بأربع أنواع من الرسم، هى نقل النماذج - الطبيعية والمصنوعة، والرسم من الذاكرة، والزخرفة والرسم التخيلى، وتواجد قواعد كثيرة لتعلم كل نوع من تلك الرسوم للوصول إلى الشكل الحقيقى الذى له مدلول بصرى أما الأشغال فقد وجد ثمانية عشر فرعاً من الأشغال تدرس فى البنيين والبنات ولها قواعد أساسية فى تعلمها.

- المرحلة الثانية فى الرسم والأشغال (١٩٣٢ - ١٩٤٧) من بداية فتح المدارس التجريبية حتى تغير المناهج عام ١٩٤٧ فى الحرب العالمية الثانية. وتتميز هذه المرحلة بالتحرر من القواعد الكثيرة من تعلم الرسم ومحاولات تفهم سيكلوجية رسوم الأطفال، كما اتخذت الأشغال محوراً للتربية وتدريس المواد الأخرى فى تلك المرحلة.

الفترة الثالثة: الأعتراف بفن الطفل ومحاولات توجيهه (١٩٤٧ - ١٩٦٧):

وهى الفترة ما بين الحرب العالمية الثانية حتى نكسة الحرب فى مصر عام ١٩٦٧، وتتميز بأن للأطفال فن خاص بهم يختلف عن فن الكبار وأن هذا الفن هو تعبير عن نفس التلاميذ، وفكرة التدريس فى هذه الفترة، أنقلب المحور من الاهتمام بالمادة الدراسية للإهتمام بالطفل إنفعاله ونزعاته، وقد استحدث مناهج المشروع والوحدات الدراسية المرتبطة وغيرها كمحاولات للأهتمام بالتلاميذ، وقد انضم تعليم الرسم إلى الأشغال

ووضعت أهداف للتربية عن طريق لفن، وأخذت تلك الفترة ثلاث مراحل من مراحل التوجيه.

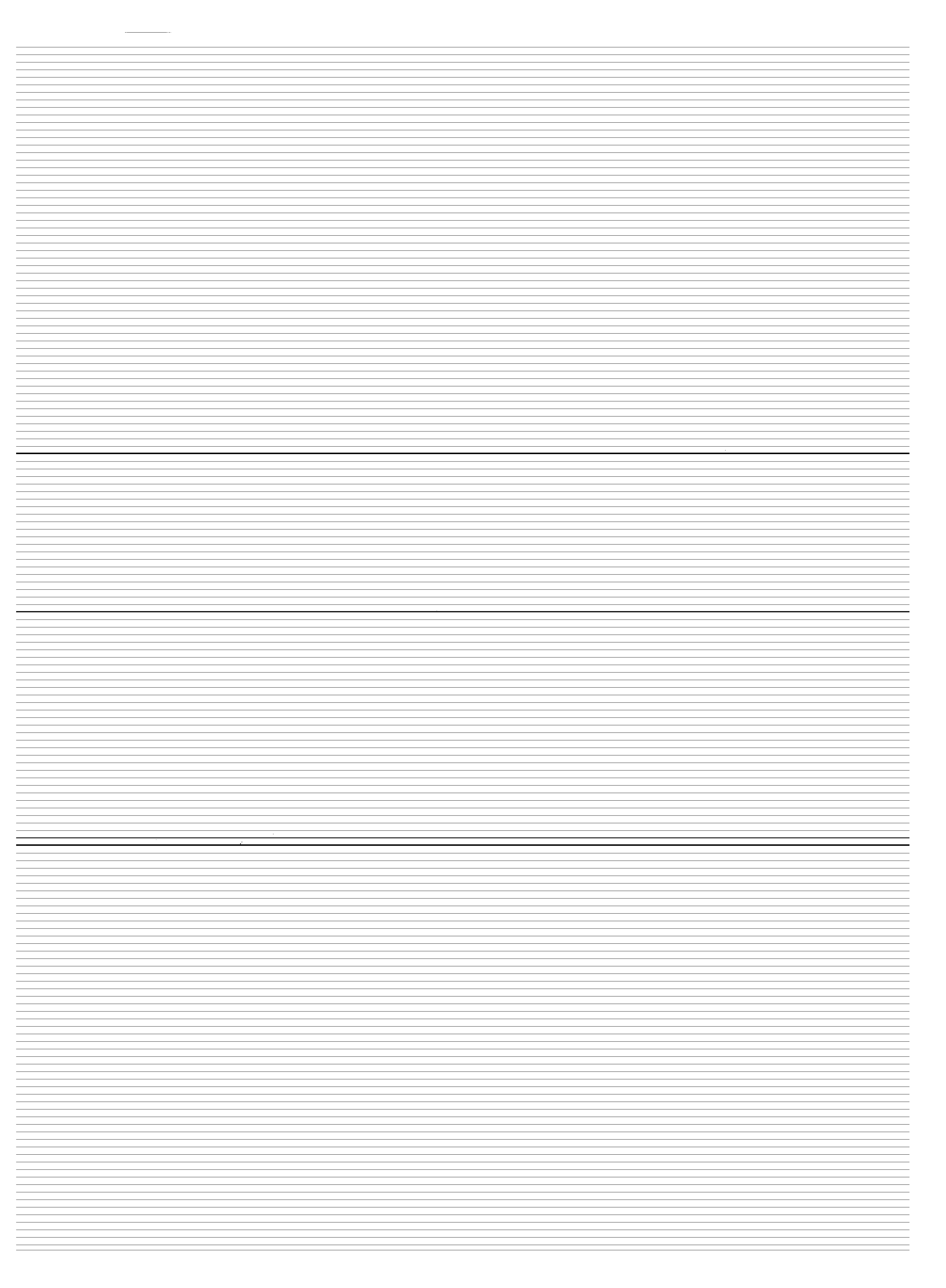
- المرحلة الأولى (١٩٤٧ — ١٩٥٣): إطلاق الحرية للتعبيروهى المرحلة من تغير المناهج فى الحرب العالمية الثانية حتى الثورة المصرية عام ١٩٥٢، وقد تميزت بإطلاق الحرية للتعبير دون أى تدخل أو توجيه من جانب المعلم حتى لا يفسد على التلاميذ تعبيرهم، وكان دور المعلم هو إثارة التعبير بقصد تسويق التلاميذ حتى يمكنهم من إخراج المكنونات التى فى نفوسهم.

- المرحلة الثانية (١٩٥٣ — ١٩٦١): توجيه التعبير بناء على فهم خصائص رسوم الأطفال وهى المرحلة من الثورة المصرية حتى إصدار القوانين الاشتراكية فى يوليو عام ١٩٦١. وتتميز هذه المرحلة برجوع عدد من المربين المصريين من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا. ومحاولات جادة لتوجيه الأطفال فى رسوم بناء عن خصائص نموهم فى التعبير الفنى، وقد شرحت هذه الخصائص ووضعت الخطط التفصيلية للنمو بهذا التعبير. وقد جزئت الخبرة والموضوعات والأهداف وطبيعة الفن، حتى يسهل للمعلمين فهم وبناء خطط لتوجيه الأطفال.

- المرحلة الثالثة (١٩٦١ — ١٩٦٧): توجيه التعبير نحو القيم الاشتراكية وقيم المجتمع وهى المرحلة ما بين القوانين الاشتراكية فى مصر حتى نكسة حرب يونيو ١٩٦٧. وتتميز بتوجيه موضوعات التعبير نحو القيم الاشتراكية فموضوع (شحات على الطريق) مثلاً وإن كان فيه قيمة فنية لا يصلح للتلاميذ لأنه يثير فيهم قيم غير مرغوبة من المجتمع. كذلك حدث نوع من التكاسل فى بناء الخطط لتدريس لتربية الفنية نتيجة التحليل والتجزئ الذى أصابه فى المرحلة السابقة.

- الفترة الرابعة (١٩٦٧ — حتى الآن): توجيه الفروق الفردية للجوانب الجمالية والنفسية والعقلية للإنتاج الفنى للأطفال على أساس علمى، تتميز هذه الفترة بالاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ كأساس للنمو، فوضعت النظريات التى تتلائم مع توجيه للاختلافات بجانب المتشابهات فى الأطفال، ويوجهه الفن ليس فقط فى الجوانب الجمالية ولكن أيضاً فى الجوانب النفسية له، والجوانب العقلية، ومنها الجوانب الإبتكارية وقد بنيت هذه النظريات على أبحاث عملية وأصبحت التربية الفنية علم من

العلوم الإنسانية يخضع للتجريب والبحث. وإعداد معلم متخصص فى التربية عن طريق الفن وكذلك ذوو الاحتياجات الخاصة من المعوقين والمتفوقين والموهوبين.

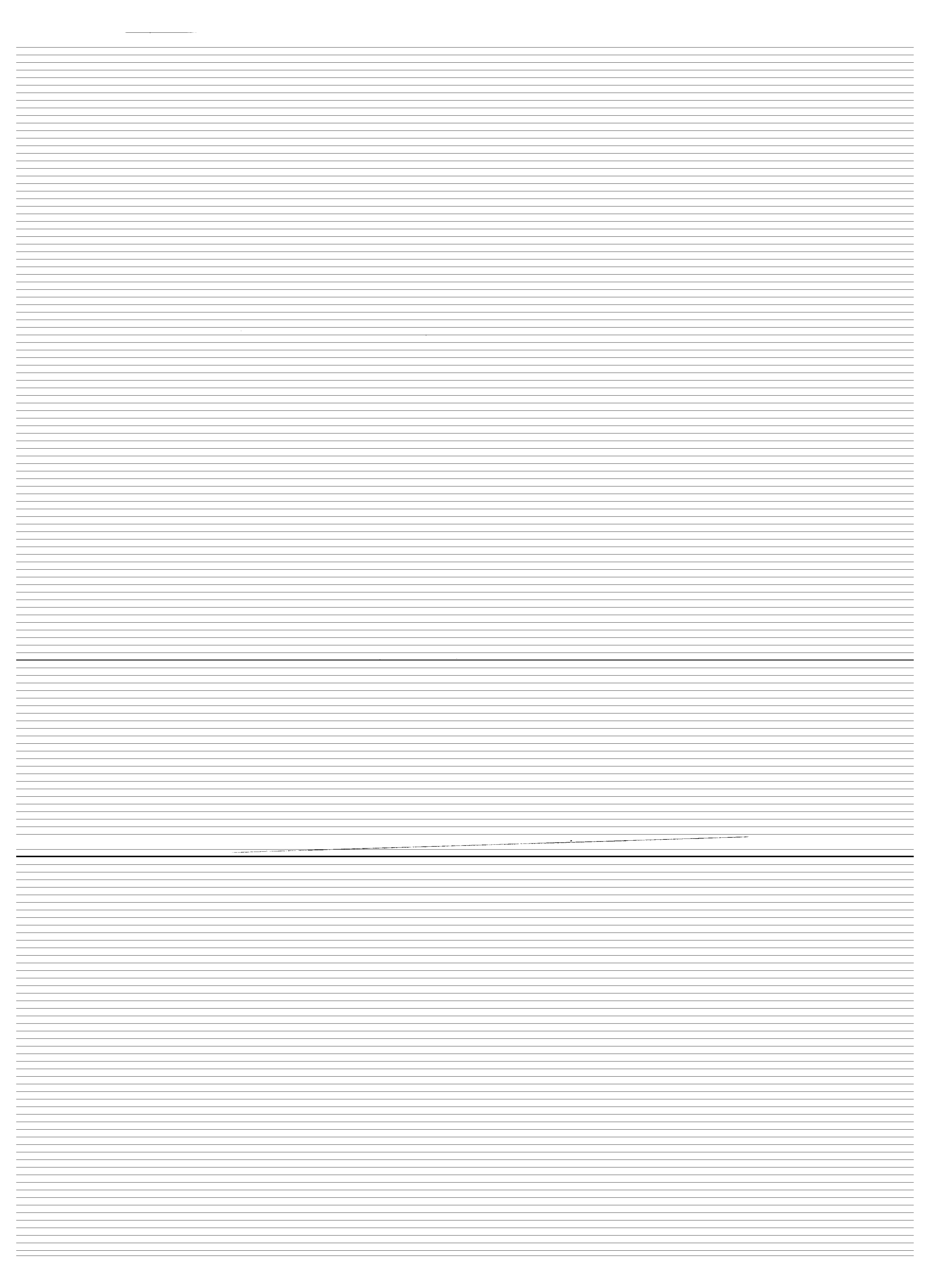


الفصل الأول

الفترة الأولى فى تعليم الرسم

نقل الرسوم ذات البعدين (الأمشق)

(١٨٤٣ – ١٩١٦)



الفصل الأول

الفترة الأولى فى تعليم الرسم

نقل الرسوم ذات البعدين (الأمشق)

(١٨٤٣ – ١٩١٦)

تعتمد الفترة الأولى من تاريخ التربية الفنية فى المراحل المختلفة على نقل الرسوم ذات البعدين، سواء كانت هذه الرسوم فى امشق للرسم كبير توضع أمام التلاميذ أو فى كراريس مرقمة للصفوف الدراسية أو ما يرسمه المعلم على السبورة، فكلها رسوم ذات بعدين النموذج الذى يجب أن يسير التلاميذ على هداه.

ملامح من الإتجاهات الفكرية لتعليم الرسم فى فترة الأمشق

تشكل الملامح التالية بتفاعلها مع بعض البعض صورة عن الاتجاهات الفكرية لتعليم الرسم فى فترة الأمشق، منذ بداية التعليم الحديث فى مصر وحتى صدور دستور عام ١٩٢٣ ومن أهم تلك الملامح عدد من المفاهيم:

١ - المفهوم عن الطفل:

كان ينظر إلى الطفل على إنه رجل مصغر، وسادت تلك النظرة لدى المدرس وولى الأمر على حد سواء، فالأب يصطحب الإبن إلى مجالس الكبار حتى يكون رجلاً، وإذا سلك الطفل سلوكاً يدل على طبيعته كطفل مثل اللعب أو المرح...، يؤنب وينهر حتى يقوم سلوكه ليكون مثل الرجال فى الثبات والوقار. ويرسل الأب الإبن إلى الكتاب ويطلب من الشيخ أن يؤدب ويكون قاس عليه ليكون رجلاً حين يشتد عوده ويكبر، والمدرس فى المدرسة يعامل الطفل من نفس المنطلق.

وخطورة هذه النظرة أن الطفل لا يعيش حياته وطفولته فيعيش كما يقول (روسو) حاضر تعيس فى سبيل مستقبل مجهول ويعيش الصورة التى رسمها الكبار له باعتبارها المعيار الأمثل لما يجب أن يكون عليه الطفل.

كان يعتقد فى أراء الفيلسوف الإنجليزى (جون لوك) (١٩٣٢ – ١٧٠٤) وهى أن الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء. وأن مصدر كل أفكارنا وخبرتنا الحسية وإدراك الظواهر الداخلية أى نشاط الفهم ومن أفكاره أيضاً تعلم الدين وبث الفضائل منذ بواكير الطفولة، فبالفضائل يتمتع الطفل بحب واحترام الآخرين كما تعود التسامح مع نفسه، والسبيل إلى الفضائل هو التعليم الدينى صباحاً ومساءاً حتى يتعود الإخلاص لله الخالص الواهب[1].

ويتوقف إلى حد بعيد سلوك الطفل المستقبلى على ما ينقش فى ذهن الطفل فى تلك الفترة أو كما يقول المثل الشعبى (التعليم فى الصغر كالنقش على الحجر) لذا أعطيت اهمية كبيرة لما يعطى فى السن الصغيرة. وكان ينظر إلى عقل الطفل والكبار على حد سواء انه مقسم إلى مجموعة من القوى العقلية، وكان أكثرها وضوحاً فى تعليم الرسم هو قوة الحافظة والتى تمثل مخزن المعلومات، وقوة الذاكرة التى تمثل القدرة على استرجاع ما حوته الحافظة، وقوة التخيل وهى ثلاث أنواع:

- تخيل تحضيرى بمعنى أسترجاع الصور كما هى بالضبط.
- تخيل إبداعى ويعنى توليف بين الصور التحضيرية فى صور إبداعية.
- تخيل إختراعى وهو غير منطقى.

وكان دائماً يؤكد على قوة التخيل التحضيرى فى التعليم حتى لا تختلط الخزعبلات (الخرافات) فى ذهن الطفل. كما كان الرأى عند أهل التربية فى ذلك العصر أن شحذ القوى العقلية أو الملكات بالتدريبات المختلفة للمواد الدراسية هو الذى يعطى الصورة المثالية للسلوك القويم.

وكان يقسم عقل الإنسان إلى عقل نظرى وعقل عملى، الأول يعد أساس الفكر ومنهجه، والثانى تطبيق له بهذا كان الاهتمام بالعلوم النظرية ومنها علم الرسم، دون الاهتمام بالعلوم العملية التى تعد تطبيق للعلم النظرى. وكانت الأشغال اليدوية من العلوم العملية، وكان هناك فرق بين البنين والبنات، فالأولاد مائلون إلى التسلط والغلبة والعناد، أما البنات فهن لينات العريكة - عرك الشئ خبرة - بالفطرة، سريعات الإنقياد.

[1] سعيد إسماعيل على، وسعد مرسى احمد، تاريخ التربية والتعليم فى مصر، عالم الكتب ١٩٧١، صـ ٢٥٣ ، ٢٥٤.

٢- مفهوم التربية:

كانت التربية الأساسية فى فترة الأمشق هى إيصال المعارف والعلوم إلى ذهن التلاميذ المقسم أصلاً إلى مجموعة من القوى العقلية بغية الوصول إلى الكمال. لذا يتضح:-

إن المادة العلمية أهم من الطفل لأنها موجودة قبل وجوده وتمثل حكمة السلف الصالح وخبراته، وقد أنتقيت المادة العلمية بعناية لكى يحفظها الطفل، والمادة العلمية والتراث الثقافى يشكلان الهيكل الأساسى للمقرارات الدراسية، لذا فهدف التربية المحافظة على التراث ونقله إلى الأجيال، وكلما كانت المادة الدراسية تصل إلى ذهن الطفل بعدد من التدربيات الشكلية (نظرية التدريب الشكلى) حيث أن الطفل إذا حفظ المادة الدراسية فإن الاعتقاد السائد فى ذلك الوقت إنها تنعكس على سلوكه.

أما قاعدة التعلم هى الاستنتاج والاستنباط، أى تقوم على التفكير المنطقى أى يكون هناك مقدمة كبرى ثم مقدمة صغرى تؤدى الى نتيجة، وتنظيم المقدمات فى أنماط تعطى أدلة حاسمة لإثبات صدق نتيجة معينة.

٣- مفهوم الفن:

سيطرت فكرة العلوم النظرية على التعليم وكان الرسم النظرى ضمن العلوم المستحدثة التى أدخلت على التعليم فى مصر، لذا كان مفهوم الفن:-

- إنه علم نظرى يستمد أصوله من علم الهندسة من رسم الخطوط والزوايا والمربعات والمثلثات والمستطيلات، والدوائر والمماس والقطع الناقص وغيرها ويستخدم علم الرسم فى رسم الخرائط وبعض الحليات الزخرفية الهندسية.
- الإنشاء وهو ينقسم إلى الإنشاء الزخرفى وإنشاء الأشكال وكليهما ذو أساس هندسى رياضى، كذا يجب أن يتعلم التلاميذ الأسس النظرية للرسم قبل الشروع فى الفن العملى.

الفن رؤية (بانوراما) للمساقط الأفقية والتى تستخدم فى التخطيط والتنظيم العمرانى وتنظيم الأماكن وفق الرؤية الأساسية للمساقط وكان يعلم المساقط بتصور التلاميذ يركبون (بالون) أو منطاد مرتفع يرون المسقط الأفقى، وبهذا

يرسمون حجرة الدراسة من الأدراج والمناضد والأبواب والنوافذ والسبورة فى هيئات هندسية، ووفق المقاييس الهندسية لها.

٤- مفهوم الجمال:

الجمال شئ قائم بذاته، فليس هو هيئة الوجه أو اليدين أو أى شئ من الكائنات الحية، ولكنه إدراك حدسى يعتمد على البصيرة الفعلية ويتأتى عن طريق الاستدلال العقلى، فالله جميل يحب الجمال، والله نعرفه بالعقل، لذا فالجمال شئ عقلى.

الجمال شئ أزلى ثابت لا يختلف باختلاف المكان والزمان وهو حقائق ثابتة فى عالم لا يجوز فيه شئ على شئ ويتحرك كل شئ طبقاً للعقل. فهناك صلة بين الحق والخير والجمال حيث يؤول كل منهم للآخر. لذا يجب أن نطبع أبناءنا بالجمال منذ الصغر حتى يتعلم الفضائل الحسنة فيستطيع فى مستقبله أن يبلغ مثال الخير.

وللوصول إلى رؤية الجمال المطلق ينبغى أن نتدرج من الفن إلى العلم إلى الفلسفة كما يلى:

١- يتعلم الناس رؤية الجمال فى الطبيعة فيعشقونها ويصبحون من المحبين والحب هنا ليس جمال ولكنه الرغبة التى تؤدى إلى المحبوب أو همزة الوصل للوصول إلى الفن والعلم.

٢- ينتقل التعلم إلى العلم فيتعرفون على الأسس التى حكمت الجمال فى الطبيعة والتى غالباً ما تضمها أشكالاً هندسية ذات أسس رياضية فالتناسب والإنسجام والائتلاف هى الشروط التى تؤدى للجمال وورائها مبادئ رياضية ينبغى تعلمها.

٣- ينتقل التعلم إلى الفلسفة وهى أسمى من العلم، والفيلسوف لابد له أن يكون عالماً أولاً قبل أن يشرع فى الفلسفة، ولنفرض أن المرء تعلم الدائرة وعرفها بأن محيطها على أبعاد متساوية من المركز ورسمها فيصل بعد ذلك الى معرفه الدائره بالذات التى لا تفسد و ليس وجودها فى الأجسام المحسوسه بل داخل النفس فطبيعة النفس المساواة ومؤلفة لمبدأ التناسب والمساواة والعدل.

ويكتشف الوجود ....

- المجموعة الشمسية تسير فى دائرة.
- الذرة إلكترون يسير فى دوائر حول النواة.
- الإنسان حياته تمر فى دائرة من المولد أى الشيخوخة ثم الموت.
- العجلة عندما اكتشفت غيرت الوجود وهى دائرة.
- الأرض كرة دائرة.
- القمر والأرض دائرة وكليهما يدور فى دائرة.

٤- ينتهى الأمر بعد فلسفة الوجود إلى عملية صوفية فيدرك الجمال المطلق الذى ما بعده جمال ... وعندما يتعلق به يرفض الجمال الأرضى أو الجمال فى الطبيعة التى كانت وسيلة للجمال الأزلى.

تحديد الفترة :-

ليست هناك وثيقة تحدد بداية تعلم الرسم، ولكن أول تاريخ ذكر فيه الرسم من ضمن المواد الدراسية كان بمدرسة المبتديان الابتدائية عندنا أنشئ المكتب التجريبى عام ١٨٤٣ وقد كانت المواد القراءة والكتابة والحساب والرسم – قواعد اللغة. ثم أضيف عام ١٨٦٨ تعلم الخط الثلث والنسخ والرقعة.

وفى عام ١٨٨٠ صدر قرار قومسيون النظم المدارس إلى ثلاث درجات : مدارس من الدرجة الثالثة وهى (الكتاتيب)، ومدارس من الدرجة الثانية وهى المدارس الأولية ومدارس الدرجة الأولى وهى الابتدائية. وجاء الاحتلال الإنجليزى لمصر عام ١٨٨٢، ثم إشراف الإنجليز على كل نواحى التعليم عام ١٨٨٩، أى بعد أن جاء الإحتلال بسبع سنوات – وكان الإشراف يشمل الكتاتيب، بعد أن صدر قرار مجلس النظارة فى ٤ يوليو ١٨٨٩ بتحويل مدارس الأوقاف وكتاتيبها إلى نظارة المعارف وكذلك المدارس الأولية الابتدائية[1].

[1] وزارة المعارف العمومية، إدارة السكرتارية للتعليم الأولى، نبذة تاريخية عن التعليم الإلزامى والتعليم الأولى بجميع أنواعه، ١٨٦٩ حتى ١٩٣٦.

مراحل تعليم الرسم فى فترة الأمشق :-

اخذت الفترة الأولى أربع مراحل، تنوعت خلالها محتويات لتدريس الرسم وتتوقف طبيعة المرحلة على الحالة التعليمية من إنتعاشها أو انخفاضها، والظروف السياسية قبل الاحتلال وبعد الاحتلال الإنجليزى لمصر، وهذه هى المراحل الأربع :-

المرحلة الأولى (١٨٤٣ – ١٨٨٠) :-

تشمل هذه المرحلة الجهود الأولى فى بداية تعليم الرسم وفتح المدارس، وإعداد المعلمين بالبعثات الدراسية، فقد بدأت تعليم الرسم بطريقة (لانكستر) التى أشتهر بها التعليم فى المكتب المستجد التجريبى عام ١٨٤٣. وصاحب هذه الطريقة هو (جوزيف لانكستر) (١٧٧٨ — ١٨٣٨) وهو مرب إنجليزى وقد عمل كمرشد. كما ابتكر بعض الآلات التى تساعد فى التعليم وبذلك ساهم فى خفض تكاليف الحياة المدرسية.

والطريقة هى :- وضع لوحة مثبتة على الحوائط ويقف التلاميذ حولها يقرءون ما عليها من حروف وأرقام، وقد كان مدرس الرسم متخرج من المهندسخانه. وقد كان هناك من (يمصر) أى يحولها للعربية من الفرنسية والإنجليزية. ورسم الخرائط.

ولكن هذا المكتب لم يكتب له الاستمرار ونشر هذه الطريقة فى المدارس الابتدائية. فقد جاء إبراهيم باشا وألغى مكاتب المبتديان بالقاهرة والأقاليم. ثم تلاه عصر عباس وسعيد الذى تم فيهما إغلاق وهدم معظم مدارس المبتديان إلى أن جاء عصر إسماعيل وانتعشت الحركة التعليمية من جديد. وبدأت تتوافر بعثات الرسم إلى أن جاء عصر إسماعيل وانتعشت الحركة التعليمية من جديد. وبدأت تتوافر بعثات الرسم إلى أوربا وبخاصة فرنسا وإيطاليا من جهة، ثم تفتح مدارس المبتديان من جهة أخرى.

المرحلة الثانية ١٨٨٠ – ١٨٨٩:-

تبدأ هذه المرحلة بتنظيم المدارس الابتدائية بناء على قرار نظارة المعارف سنة ١٨٨٠، وتنتهى بالإشراف الإنجليزى عام ١٨٨٩. وتتميز هذه المرحلة بعدد من طرق تعليم

الرسم اما فرنسية او إنجليزية او إيطالية حسب طبقة البعثات التى خرجت فى المرحلة الأولى فظهرت طرق (سوفاجو) او (فرالكور) او (دراشيز) او كراسات الأمشق بطريقة (فيرافوستر).

المرحلة الثالثة ١٨٩٨ – ١٩٠٨:-

وتتميز هذه المرحلة بالرسم النظرى والرسم العملى وإنشاء الأشكال وهى مرحلة الصراع بين بزوغ الروح القومية فى تعليم الزخارف العربية فى الرسم العملى، وفرض الأمشق الإنجليزية فى التعليم.

تبدأ محاولات فرض الأمشق بعد الإشراف الإنجليزى على التعليم عام ١٨٩٨، وتنتهى بصدور منهج جديد يطبق الأمشق الإنجليزى عام ١٩٠٧. وكانت المناهج السابقة للإشراف الإنجليزى على التعليم كمنهج عام ١٨٩١. وينص على: إن السنة الأولى والثانية والثالثة تدرس الخطوط المستقيمة وتقسمها إلى أجزاء متساوية، تقدير الزوايا الواقعة بين الخطوط ثم يقومون بتعلم المبادئ الأولية فى رسم الزخارف مثل محيطات الدوائر، والمضلعات المنظمة والأشكال الوردية النجمية أما السنة الرابعة فتقوم برسم المنحنيات الهندسية كثيرة الاستعمال بدون استعمال الآلات. ثم يعطون صوراً من الجبس بها نقوش خفيفة البروز ليرسموا عليها مثالاً رسماً هندسياً، وتحدد هذه الرسومات ثم يعاد رسمها بالظل، كما يؤكد المنهج رسم أنواع الحروف المستعملة فى الخرط.

المرحلة الرابعة ١٩٠٧ – ١٩١٦:

تبدأ بتطبيق الأمشق الإنجليزى المنظمة لتعليم الرسم على جميع المدارس المصرية، وذلك عندما تغير المنهج عام ١٩٠٧ وهى عبارة عن مجموعات من الرسوم والخرائط التى على التلميذ إما نقلها أو تكبيرها بمقياس رسم.

أهداف تعليم الرسم فى فترة الأمشق:

النوع الأول: إنماء القوى العقلية:

١- نمو قوى الأطفال العقلية واستخراج استعدادتهم الكامنة فيهم.

٢- تمرين قوة التخيل على تأليف صور الأشياء والتقاطها واضحة وهذا يربى الذوق والشعور بمحاسن الأجسام والأشكال.

٣- يمرن نظر التلميذ ويعوده أن ينظر إلى دقائق كافة الأشياء التى تقع تحت بصره بكل اعتناء، وهذا يربى التأمل والبحث ويبعث الشغف بالنظام والنظافة.

٤- نمو قوة التصور والتذكر.

٥- تمرين قوة الحافظة على تحول صور الأشياء والتقاطها واضحة.

٦- إدراك الأشياء بأحلى صورها حتى لا تتأتى للعقل وفيها شئ من اللبس أو الإبهام.

النوع الثانى:

١- تمرين اليد على سرعة الحركة والمهارة فى العمل.

٢- تولد عند التلميذ لذة أدبية وتجعله ذا ذوق لمعرفة الجمال الحقيقى، ويعود صاحبه الزخرفة، وحسن التنسيق وهذا له دخل فى ترقية الطبع والذوق.

٣- من يمر فى تعليم الرسم يتعود أحكام العمل وتنظيمه، والنظافة.

٤- الرسم يساعد التلميذ فى المواد الدراسية الأخرى، كتعلم الخط والجغرافيا والتاريخ، ودروس الأشياء، وكذلك يساعد فى حياته كتخطيط الأماكن وصناعة الزخارف، وفهم المعانى والصور.

شرح أهداف تعليم الرسم فى ضوء الفكر التربوى للفترة الأولى:

فالرسم ينمى قوة التخيل، والتخيل هنا له ثلاث حالات: تخيل تحضيرى، بمعنى ينقل التصورات من مكان وزمان معينين إلى مكان وزمان آخرين، كأن تتخيل صديق لك

فى الإسكندرية. وتخيل بديع وهو إضافة تصورات جديدة، كأن تتصور صديقك ملك أو طيار وتخيل اختراعى، وهو يحدث بواسطة التخيل التحضيرى والبديع، كأن ترى جسم حيوان على رأس إنسان أو الحيوانات تتكلم. والهدف من الرسم هو نمو قوة التخيل التحضيرى حتى لا تختلط الخزعبلات بالحقائق على الأطفال. ولما كان الأطفال جامحين بتخيلاتهم لذلك. (يلزم أن لا يتخبط تلك القوة فى الأطفال بواسطة التدقيق فى تأمل الأشياء من جهة صورها وتعاريفها وفوائدها).

اما قوة الحافظة يقصد بها مستودع أو خزانة المعلومات يمكن الرجوع إليها عند الحاجة، ولذا يلزم الحفظ والاستظهار بالتكرار فى الصباح والمساء حتى لا يفقد التلميذ المعلومات.

اما قوة الذاكرة، هو استحضار ما سبق أن اختزنته الحافظة فى الذهن بدون تغير فى شكله الأصلى. والقوة المفكرة، هى التى تتميز بين الحق والباطل، الخير والشر، لذا يجب تعليم الحقائق فى الرسم كالقياس وضبط الأشكال والنظافة والدقة باعتبارها حقائق فتؤول للخير.

والقوى السابقة تعتمد بعضها على بعض فما يقوم به الطفل من تقليد الرسم وغيرها ويحفظه عن ظهر قلب فى الحافظة ويمكن أن يتذكره يسهل عليه التخيل بحالاته المختلفة، والقوى العقلية ليست واحدة عند الناس فهذا تزيد عنده قوة التخيل، وكذلك قوة التذكر وهكذا.

الخامات والأدوات فى فترة الأمشق:

تنوعت الخامات والأدوات فى الفترة الأولى. فمنها ما يصرف للمعلمين ومنها ما يحضره التلاميذ معهم.

أولاً: الخامات والأدوات التى تصرف أو يحضرها التلاميذ:

١- أقلام رصاص.

٢- يصرف لكل تلميذ صندوق واحد من أقلام ألوان الدهان.

٣- يؤتى بألواح الإردواز فيخصص أحد أوجهها لتعليم الخط والآخر لتعليم الرسم حيث يقسم مربعات.

٤- يصرف لكل تلميذ كراسة مقسمة إلى مربعات.

٥- يصرف لكل تلميذ كراسة رسم غير مقسمة إلى مربعات.

٦- يحضر التلاميذ المساحات من النوع الجيد.

ثانياً: الخامات والأدوات التى تصرف للمعلمين:

١- إثنى عشر فروخ ورق. كعهدة مستهلكة.

كعهدة مستديمة:

١- ثمانى كراسات من مشق الرسم على طريقة (فيرافوستر).

٢- برجل عمل أرنولد رقم ٢٦.

٣- مسطرة صغيرة مقسمة.

٤- مثلث خشبى مقاس ٦٠° وطول ٨ بوصة.

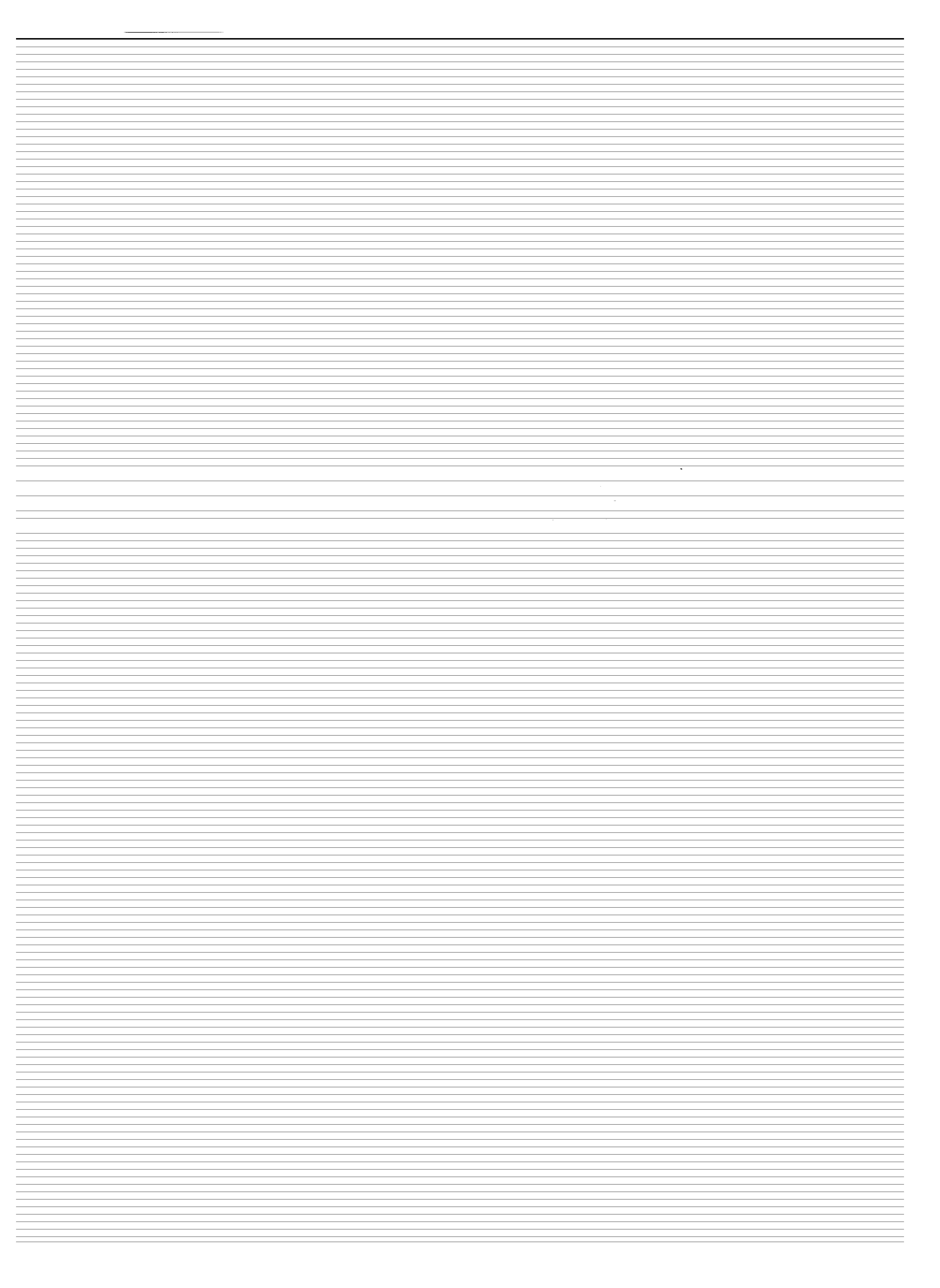
الطريقة العامة لتدريس الأمشق

توجد ثلاثة مداخل لإمكانية الرسم، الأول: رسم خطوط خفيفة مساعدة يمحوها التلاميذ بعد رسم الشكل، والثانى: رسم نقاط تسهل مد الخطوط إليها، ويحسن ان تكون فى البداية متقاربة كلما تقدم التلاميذ فى العمل، والثالث: رسم النموذج المتماثل من خط التعامد بمعرفة النصف المرسوم. ويمكن أن تستخدم المداخل الثلاثة فى النقل حسب نوعية النموذج الذى ينقل.

الفصل الثانى

أسباب تغير تاريخ التربية الفنية

من فترة الأمشق إلى فترة نقل الطبيعة



الفصل الثانى

أسباب تغير تاريخ التربية الفنية

من فترة الأمشق إلى فترة نقل الطبيعة

بدأت الفترة الثانية فى تاريخ التربية الفنية بمصر مع بداية عام ١٩١٦ بإختلافات واضحة عن الفترة الأولى فى كثير من الملامح إما منقولة عن الفترة الأولى، وإما جديدة كلية عنها، وتضمنت هذه التغيرات عدة عوامل مع بداية الفترة أو فى أثنائها وتشتمل تلك العوامل على:-

١- تطور الفكر التربوى.

٢- الاهتمام بالعملية التربوية.

٣- الاهتمام بالأبحاث الفسيولوجية ونظريات الألوان.

٤- نمو التيارات الثقافية القومية.

٥- الاهتمام بالمدرسة الواقعية فى الفن.

٦- المؤتمرات والاحتكاك الفكرى.

٧- الحرب العالمية الأولى.

تطور الفكر التربوى:

لقد تطور مفهوم القوى العقلية التى أشتهرت بها الفترة الأولى مثل قوى التذكر والتخيل... إلى الملكات العقلية، ثم أصبح يضمها عامل هام يسمى الذكاء يربط هذه الملكات بعضها ببعض. ودخلت كثير من الأفكار السيكولوجية مثل: الميل والرغبات والغرائز والإنفعالات، فطورت الفكر التربوى سواء فى النظرة إلى الطفل أو تفسير العمليات العقلية أو الاهتمام بالطرق التربوية. كما كان لتأثير بعض الفلسفات أثر واضح فى الفكر التربوى للفترة الثانية مثل:-

- النظرة إلى الطفل:

ما زال لاعتقاد فى الفترة الثانية حتى أواخر العشرينات بأن الطفل يملك عدداً من القوى، فيشير منهج التعليم الابتدائى إلى أن الرسم ينمى (قوة إدراك أشكال الأجسام، وينمى قوة التعبير) وقد وصف هذه القوى فى أوائل الثلاثينات بالملكات، فيشير منهج الدراسة الابتدائية عام ١٩٣٢ إلى أن الغرض من الرسم هو تنمية ملكة الملاحظة وملكة الخيال وملكة الابتكار.

ولم تكن نظرية الملكات التى يملكها الأطفال تطبق فى مجال الرسم فقط، بل شملت مجال الأشغال أيضاً فنجد أن من أهداف الأشغال تقوية ملكة الاتقان والرغبة فى الإنصراف إلى الأعمال دون الأقوال.

وعلى الرغم من سيطرة نظرية الملكات على تعليم الرسم والأشغال ظهرت الناحية السيكولوجية، وأثرت على مفهوم القوى والملكات السابقة، فلمعت الكثير من المفاهيم السيكولوجية مثل الاهتمام والشوق والاستهواء والمشاركة الوجدانية، واللعب والتربية والغرائز والميول والدوافع والإنفعالات والحاجات، وبدات هذه المفاهيم السيكولوجية تأخذ مكانها فى التأثير على تاريخ التربية الفنية فى الفترة الثانية.

وقد أظهرت هذه النواحى السيكولوجية أثارها على الملكات والقوى العقلية مثل التذكر والتفكير وغيزها فالانفعالات لها أثار متناقضة فى التذكر، فالانفعالات المؤلمة تقلل الاستعداد للتذكر، كما أن للأطفال قابلية للأستهواء تبلغ أقصاها حوالى السنة التاسعة وذلك لقلة ما لديهم من المعلومات والأفكار المنظمة والخبرة لشخصية التى ينتظر أن تقف فى سبيل ما يوحى إليهم به.

كما أن الاستهواء ليس مقصوراً على التربية الخلقية وحدها، بل هو الأصل فى تحديد موقف التلاميذ نحو العمل المدرسى وأنواعه ونحو الألعاب، والأشغال اليدوية، واهتمامهم ببعض المواد دون الخرى، وفى تكوين ميولهم الخاصة والعامة فنجد أن الأطفال

لديهم ميل للرسم التخيلي، وميل للصور الجميلة وميل للألوان. والميل مرتبط بتكوين العادات ولهذا يجب اكتساب الأطفال المهارة اللازمة في كثير من الدروس والأعمال.

وقد دخلت نظرية الغرائز لتؤكد الجانب السابق، وأصبحت التربية الحديثة ترمى إلى إشباع النزعات الغريزية المختلفة أى أنها ترمى إلى استثارة الانفعالات وجعلها الدوافع الأساسية للعمل. وقد احتضنت الأشغال اليدوية هذه النظرية لأنها دعمتها. فالأعمال اليدوية يجب أن ترتكز على الغرائز فغريزة الحل والتركيب والهدم والبناء هى ظاهرة فى الأطفال بوضوح، وهذا هو السر فى حبهم حصص الأشغال.

ومن الغرائز الاهتمام باللعب باعتباره نزعة فطرية عامة، مما يؤكد هذا، إننا إذا تذكرنا أن حياة الإنسان متنوعة، فلابد أن يكون الإعداد لها متنوعاً. ومع هذا نجد الأطفال فى مختلف الأزمنة ومختلف الأمكنة تتشابه ألعابهم إلى حد بعيد، وهذا مما جعل أحد المربين فى الرسم على الاعتقاد بأن نفسية الطفل وعاداته الغريزية متحدة فى الجميع، فطفل اليوم كطفل الغد كطفل العصور الأولى، والطفل الفرنسى كالإنجليزى..، كالمصرى بدليل أن ألعابهم مشتركة ولا فرق بينهم إلا عند الكبر حيث تتسع المدارك وتكبر العقول نسبياً. وقد اهتمت بعض المناهج باللعب وأفردت له منهجاً فى التعليم مع منهج أشغال الأطفال وخاصة فى مدارس البنات.

كما تميز الفكر التربوى للفترة الثانية بالاهتمام بالعوامل المتشابهة فى الأطفال كأساس فى توجيه عملية التعلم، وعلى الرغم من التشابه فى أطفال الدنيا، إلا أنه يوجد أدوار يمر فيها، وهذا يعتبر تقدماً بالنسبة للفترة الأولى التى كانت تنظر إلى الطفل على أنه رجل مصغر.

فقد أخذت التربية الفنية فى مجال الرسم والأشغال بفكرة تقسيم الأطفال إلى أدوار، فقسم منهج عام ١٩٢٧ فى مادة الأشغال للأطفال إلى ثلاثة أدوار:-

الدور الأول: يجب أن تكون معظم الأشغال مما يروح عن نفوس التلاميذ ويمكنهم من استعمال قوتي التشكيل والابتكار ويرضى ما فطروا عليه من الرغبة الشديدة فى تقليد الرجال فيما يعملونه.

الدور الثانى: الأطفال الذين تتراوح سنهم بين السنة العاشرة والسنة الثانية عشر فإن الطفل فى هذه السن يبدأ بإدراك ضرورة استعمال المقاسات المضبوطة فى عمل الأشياء التى يكلف بصنعها، وفى الاستطاعة توجيه قسط كبير من العناية إلى مسألة تعليم التلاميذ كيف يجعلون الشئ صالحاً للأستعمال.

الدور الثالث: هو الدور الراقى أو الدور النهائى، فإن مسألة التدقيق فى عمل الأشياء وأحكام صنعها تصبح فى مقدمة ما يعنى به من شئون التعليم اليدوى.

أما فى مجال الرسم وبخاصة الزخرفة فقد قسم الأطفال إلى أدوار أيضاً مرتبطة بالسن أساساً فيشير كتاب أصول الزخرفة إلى:-

- الأطفال من ٥ سنوات إلى ٧ سنوات: الأطفال فى هذا السن يميلون للعب ولذا يحسن أن تكون دروسهم فى الزخارف عملية بقدر الإمكان ويصنعون أشياء بأنفسهم، كالخرز والورق الملون مثلاً ليرتبوه ترتيباً زخرفياً. وأن فى ترتيب هذه الوحدات بأنفسهم ما يدعوهم إلى الإعجاب بما يصنعون وما يشاهدون.
- الأطفال من ٧ سنوات إلى ١٠ سنوات: يمكنهم أن يضبطوا الأشكال، فيعطون زخارف سهلة مثل النقط والخطوط والمساحات الهندسية.
- الأطفال من ١٠ سنوات إلى ١٢ سنة: فى هذه المرحلة وصل التلاميذ إلى درجة من المعرفة تمكنهم من رسم أجزاء النبات رسماً صحيحاً.

فى الفترة الثانية من تاريخ التربية الفنية برزت فكرة جديرة بالملاحظة وهى تدريب العين واليد، فقد نصح (روسو) كما نصح كثير من علماء النفس والمربين باستعمال العين واليد فى التربية والتعليم فمتى أشتغلت العين واليد فى أمر ما أتصلت مراكز الحس بمراكز الحركة وتأثر المخ بذلك، فقد ثبت من بحوث علم النفس أن نمو المجموع العصبى شديد الإرتباط بحركات العضلات ودقة اليد.

وتدريب العين واليد مهم فى تعليم الرسم، فيلزم تربية العين واليد معاً، فالأولى ملاحظة الخطوط وتقاطعها وأبعادها وما تحدثه من الزوايا، ونسبة كل جزء وخط إلى الآخر وغير ذلك، والثانية لإمساك القلم وتوجيهه بسهولة لإنشاء الخطوط المختلفة الأوضاع والقيمة.

تفسير العمليات العقلية:

كان المربون فى الفترة الأولى لا يدركون تماماً الفروق الجوهرية بين عقل الطفل، وعقل الرجل، بل كانوا يعتقدون أن القوى العقلية فى الطفل هى نفسها القوى الموجودة فى الرجل غير أنها مصغرة، وقد أثرت هذه الفكرة فى الفترة الثانية وحدث تطورا فيها أهمها :-

١- تغيرت نظرية القوى العقلية بالملكات العقلية، وإن كان المفهوم واحداً.

٢- يوجد أدوار يمر فيها الأطفال فى نموهم لتلك الملكات العقلية.

٣- تعتمد الملكات على الحواس. بعد أن كانت القوى تعتمد على المعرفة المطلقة وهذا من الأمور الهامة فى تغير تاريخ التربية الفنية من نقل الأمشق إلى نقل الطبيعة.

٤- دخلت العوامل النفسية كالميول والنزعات والرغبات المكبوتة والإنفعالات كعوامل مؤثرة على الملكات العقلية، وهذا يعتبر تطوراً ملحوظا فى الفترة الثانية.

٥- يوجد معامل إرتباط بين الملكات أو القوى العقلية أطلق عليه العامل العام أو الذكاء وتقع تحته قدرات التذكر والتخيل والتفكير ..... إلخ.

٦- يوجد مفاهيم أعمق للملكات العقلية من القوى العقلية التى سيطرت على الفترة الأولى وهذه تغيرات العمليات العقلية :-

أ – التذكر:

يعنى بالتذكر (الأثر والوعى والاسترجاع وسهولته)وتوجد الذاكرة الصماء وهى التى تعتمد على تكرار الأشياء، والذاكرة أيضا ذاكرة مباشرة وذاكرة غير مباشرة، فالأولى تعتمد على استرجاع الشيء بعد حدوثه مباشرة وتتم عن وعى، وتعتمد على تركيز

الانتباه، والثانية تعتمد على استرجاع الشيء بعد فترة وتعتمد على تكرار الأثر ومدة استمراره ويحسن حفظ الأشياء على فترات، فهذا أفضل من حفظها مرة واحدة حتى لا يحل التعب ويقل الاهتمام عندما نحاول الحفظ مرة واحدة.

وقد اشتهرت الفترة الثانية بأربع أنواع من الرسوم :-

رسم النماذج، الزخرفة، الرسم التخيلى، الرسم من الذاكرة، والنوع الأخير كان له اهتمام بالمفهوم السابق للتذكر، فكان المدرس يهتم بدقة الملاحظة، ويعرض الشيء مدى دقيقتين ثم يخفيه ويسترجعه التلاميذ مباشرة، وأحياناً يطلب منهم حفظ الشيء المراد رسمه فى المنزل. أو يرسمون شيئا سبق رسمه فى درس نقل النماذج. أى أن الفترة الثانية من تاريخ التربية الفنية اعتمدت على هذا المفهوم فى عملية التدريس.

ب- التصور:

التصور أداة من أدوات التذكر، وهو صور عقلية للأشياء المحسوسة وأكثر الحواس أثرا فى التذكر السمع والبصر، والصور الذهنية مورد لتخيلاتنا، فما نبتكره فى تخيلنا يعتمد فى عناصره على الصور الذهنية المستقاة من تجاربنا الماضية. كما أن التصور يلعب دورا هاما فى التفكير، فهو يبين الإستدلال الذي يتوقف عليه إدراك المعانى والعلاقات المجردة.

وإذا كان التصور يعتمد على الحواس المختلفة فلهذا يجب أن تزود التلاميذ بمؤثرات البيئة المختلفة، فهى المنبع الذى نعتمد عليه فى تكوين الصور الذهنية.

جـ - التخيل:

هناك فرق بين الخيال والتخيل، فالتخيل ليس بالضرورة هو الخيال، أى المجرد من الحقيقة والواقع، والوظيفة الرئيسية لعملية التخيل هى الكشف عن الحقائق التى لا نستطيع إدراكها بحواسنا فى الحالة الراهنة. ويعتمد التخيل على الصور التى تكونت من خبراتنا عبر الأيام، فكلما تعددت هذه الصور وتلونت بأنواعها، زادت الثروة التى تستعمل

فى التخيل، ولهذا يختلف التخيل تبعا للخبرات الماضية، وليس معنى هذا أن التخيل لا يخلق شيئا جديدا بل العكس فإن الخلق والإبتكار هما الوظيفة الأساسية لهذه العملية ولكن العناصر تكون دائما من القديم والخبرات الماضية مهما كان الخيال جامحا.

وترى (منتسورى) أن تخيل الأطفال ما هو إلا دليل على رغباتهم المكبوتة وتقول أن الطفل الذي تتمثل له العصا كأنها حصان لم يقنع بذلك إلا لأنه ليس لديه الحصان الحقيقى ، وترى أن التخيل ما هو إلا تعويض راسخ للواقع الحقيقى، ولذلك لا ترضى أن تشجع الأطفال على هذا الخداع.

ويعتمد التخيل على المبالغة، وهذا يجعله دائما حيا، كثير الثمار، ولكن هذه الكثرة ليست نتيجة لوفرة الصور الماضية والقدرة على التركيب، بل على العكس إنها نقص فى الطفل أو قصور قدرته على التحكم والنقد وعجز عن تقدير قيمه ما يركبه فى خياله وإخضاعه لهدف معين، وعلى الرغم من ذلك فإن نزعه الطفل إلى استخدام الخيال قوية ويجب الإهتمام بها فى التربية.

مما سبق يلاحظ أن هناك فرق بين الرسم التخيلى والرسم الخيالى، الأول بدأت به الفترة الثانية وانتهت بالثانى الذى لا يعتمد على القواعد فى النقل ولكن يعتمد على جموح الخيال ففى بداية الفترة يعتبر الطفل قاصراً فى الخبرات والحكم ولهذا يبالغ فى الرسوم والواجب وإعطاؤه المعايير التى تتيح له رسماً تخيلياً صحيحاً.

د – التفكير:

يعرف التفكير بأنه نشاط عقلى يرمى إلى حل مشكلة ما ... ، أو هو سلسة مقصودة من الخواطر ذات طبيعة رمزية، تنشأ من حدوث مشكلة وتهدف إلى نتيجة وأخذت خطوات التفكير كما بينها (جون ديوى) بأنها الشعور بمشكلة ثم تحديدها، ثم إيجاد فروض واقتراحات لها ثم بحث هذه الفروض تنتهى بالتحقيق منها، وقد يستخدم الفرد الاستواء فى التفكير وهو الوصول إلى حكم عام يصدق على العناصر التى لدينا.

ويلاحظ أن تفكير الأطفال غير دقيق وذلك للأسباب الآتية :-

(أ) أن ما لديهم من معلومات لا يكفى لإدراك طبيعة المشكلة وافتراض حلول لها.

(ب) عدم قدرة الطفل على تركيز انتباهه مدة طويلة لتحديد المشكلة التى أمامه ورؤية العلاقات الضرورية بين أجزائها.

(جـ) ضعف الأطفال فى القدرة على النقد والتحقيق.

وهناك اختلاف بين تفكير الطفل وتفكير الراشد، فنرى أن العلاقات التى يدركها الطفل مباشرة لا تتعدى الحسية البسيطة ولكن العلاقات البعيدة ليست فى متناول تفكيره، لأن تجاربه محدودة ولا يقدر على إدراك العلاقات بين أشياء ليست محسوسة بين يديه ولهذا يجب أن تعطى المعرفة عن طريق الحواس فهذه المعرفة هى غذاء العقل.

مما سبق يتضح أن التفكير يبدأ من المحسوسات وينتهى بالمجردات ولهذا يجب أن تكون المدركات حسية بسيطة، أما الأمشق فقد اعتبرت معارف ينبغى حفظها. غير أن مفهوم التفكير ما زال يهدف إلى الوصول للرسوم الحقيقة التى لها مدلول بصرى وما كان غير ذلك عن تفكير ناقص نتيجة لضعف قدرة التمييز والنقد وقصر الملاحظة والمعلومات.

التقليد:-

يعتقد البعض أن التقليد أو المحاكاة غريزة، ويرى آخرون أنه نتيجة التعلم والخبرة إما (مكدوجل) فلا يقر بوجود غريزة المحاكاة وإن كان يعدها ميلا فطريا عاما. والتقليد نوعان :- مقصود وغير مقصود. فالأخير هو الذى يقوم به المرء من غير أن يشعر والتقليد المقصود هو ما يرمى إلى غاية معينة. وهذا النوع نعتمد عليه فى تعليم الأشغال اليدوية والمهارات المختلفة على وجه العموم إذ يكون تعليم هذه الأشياء بالتقليد وأكثر فائدة من التعلم بالشرح والتوضيح النظرى فقط.

ولهذا يعد التقليد من أهم العوامل فى تعليم الفنون والصناعات ومواد كسب المهارة (النجارة، الحدادة، النسج، التصوير، النحت، الموسيقى، الخط، الرسم ... وما إلى ذلك ويعتقد الكثيرون أن الطفل إذا تدرب على تقليد أمثلة كثيرة فإن هذا يقف فى سبيل

استقلاله وتفكيره وابتكاره، ولكن المفروض أن الابتكار أن يتخيل الإنسان صورا جديدة لأشياء تتركب عناصرها من الصور الذهنية التى دخلت فى تجاربه السابقة وبذلك يمكننا ان نقول أن أكثر الناس إبتكاراً هم الذين تشبعوا بخبرات كثيرة بطريق التقليد. وبهذا فالتقليد مهم للطفل فى الفن ، لأن الفنان لا ينقل لنا صورة صحيحة من صور الحياة فحسب بل هو الذى يصور لنا مالا يرى لنا ما ليس له وجود فى هذا العالم، وعليه فالتقليد والنقل إبتكارا بعينه إذ إنه لا علاقة حقيقية بين الجسم الذى يتثنى ويتلوى وبين خليط الأصباغ على الورقة.

وبناء على مما سبق، فإن مفهوم التقليد السابق كان أحد الدوافع الرئيسية فى نقل الطبيعة وتعليم القواعد فى الرسم وأصول الصنعة فى الأشغال.

تأثير بعض الفلسفات:-

تأثرت الفلسفات التربوية فى الفترة ما بين عام ١٩٢٣ وعام ١٩٥٢ حيث تتحدد هذه الفلسفة (إذا عرفنا الأساس الرياضى للمادة فإننا سنكون قد وصلنا إلى الحقيقة النهائية واصبح فى مقدورنا ان نستنتج الجزء من الأجزاء الأخرى، إذن فالواقع فى الطبيعة هو ذلك الذى يقبل العلاج الرياضى أنه وحده الذى يقبل الفهم، إنه وحده حقيقى. ومن هذا المنطلق الفلسفى وجب أن تكون الأمثلة التى يؤتى بها للتلاميذ تدل على حقائق، ولابد من تجزئ الدرس إلى أجزاء وترتيبه ترتيبا عقليا، فإذا كان الرسم مكونا من جزئين أو أجزاء متماثلة اكتفى المعلم بالسير معهم فى أحد الأجزاء وارشدهم تدريجيا إلى الصواب وتجنب الخطأ، فإذا انتهوا من رسمه تركهم لاتمام الباقى بأنفسهم من غير معونة، وهناك تشابه واضح بين قواعد الوصول إلى المعرفة الصحيحة التى ذكرها ديكارت وبين طريقة تعليم الرسم، وهى :-

١- اليقين ووضوح الشيء وتميزه، وهى تقابل نقل النماذج التى ترسم بملاحظة دقيقة.

٢- تحليل المعضلة إلى أجزاء بسيطة، وتتمثل فى رسم الخطوط المساعدة، أو رسم نصف الأشياء المتماثلة ومطالبة التلاميذ برسم النصف الأخر.

٣- التأليف والتركيب هما معرفة الأساس الرياضى للأشياء، وتقابلهما إلمام التلاميذ بقواعد رسم الإنسان والمنظور وأصل الزخرفة.

٤- التحقيق هو الذى يجعلنى على ثقة من أنى لم أغفل شيئاً.

والهدف من هذه المقارنات هو الوصول إلى تأثير بعض الجوانب، فلسفة ديكارت فى الفترة الثانية من تاريخ التربية الفنية ومن جهة أخرى كان هناك تأثير لبعض أفكار روسو وبخاصة فى جانبين هامين : الأول، المناداة بأهمية الحواس، فإن المعلم الأول للطفل رجلاه ويداه وعيناه. والثانى، الاهتمام بالطبيعة فى تعليم الرسم فيقول روسو أن جميع الأطفال مولوعون بالمحاكاة، يحاولون الرسم ، وأنى أرجو أن يثبت فى نفس الطفل هذا الفن لا حبا للفن نفسه بل لتكون عينه صائبة فيما ترى وتكون يداه مرنة قابلة للمرونة، ولكنه ينصح بإبتعاد إميل (بطل قصته) عن مدرس الرسم خوفا من أن يكلفه محاكاة الرسوم التى قام غيره بها، ولذا كان لا يسمح له بالرسم إلا من الأشياء وهى فى حالتها الطبيعية لم تمسها يد إنسان. أما آراء روسو الأخرى مثل الحرية وغيرها فلم يؤخذ بها فى الفترة الثانية من تاريخ التربية الفنية، وإنما كان لها أثرا واضحا فى الفترة الثالثة.

الأهتمام بالعملية التعليمية:-

لقد زاد الاهتمام بالعملية التعليمية نتيجة لظروف كثيرة متلاحقة فقد نشطت حركة الترجمة عام ١٩٠٧ وصدر قانون مجالس المديريات عام ١٩٠٩ الذى أخذ على عاتقه فتح المكاتب وفرض الضرائب وبزوغ الروح القومية التى ساعدت فى فتح مدارس جديدة إلى أن صدر دستور ١٩٢٣ ونص على أن التعليم الابتدائي الزامى لجميع التلاميذ وبالمجان، وتطبيق القانون تطلب إعداد معلمين بكثرة وفتح مدارس للمعلمين والمعلمات وقد اخذت كثير مما يسمى بالطرق التربوية الحديثة. وهذه أهم الملامح :-

١- الاهتمام بإعداد المدرسين فنيا وتربويا.

٢- نقد الطرق القديمة وبخاصة الأمشق حيث كان يتم تدريس الأطفال بالقلم والمسطرة لرسم الخطوط الأفقية والرأسية والمثلثات والأشكال الهندسية، وقد تناسوا أن الرسم لغة من اللغات التى يعبر بها الطفل عن ذاته، وهذه مغالطة

ثانية حيث أنهم قالوا نعبر من السهل للأصعب حيث يرسم الطفل شجرة أو رجل هذا عنصرا مركباً معقداً له معنى بصرى.

تنظيم المادة الدراسية وتحليلها :-

ظهر فى خلال الفترة الثانية عاملان هامان : الأول يتصل بتنظيم وتقسيم المواد الدراسية، والثانى فى تحليل المادة الدراسية. وهذان العاملان أثرا بشكل مباشر وغير مباشر فى تكوين شكل التربية الفنية، فقسمت مواد المهارات مثل القراءة والكتابة والحساب، ومواد الفنون مثل الفن الجميل والفن التطبيقى، ويوجد تقسيم آخر مثل مواد الوسائل مثل القراءة والكتابة والحساب ومواد المحتويات كالتاريخ والجغرافيا ومواد التعبير كالفنون الجميلة والأشغال والألعاب.

لقد تدخل علم النفس فى كل مادة تعليمية فحللها إلى عناصرها الأولية من حيث القدرات والعمليات العقلية التى تتدخل فيها، وتناول بالبحث فنون الرسم والزخرفة والمواد العملية وحللها إلى عناصره الأولية عقلية كانت أو يدوية.

ومن نتائج البحوث أصبح فى استطاعة المدرس أن يعرف ما يناسب التلميذ بحسب استعداده وما يناسب التلميذ الواحد فى سن معينة. ويرتبط هذا أيضاً بالمذهب الديكارتى، ولهذا التحليل أيضا وجهته العملية حيث عندما أرادت التربية أن تكون علمية، حللت الحياة إلى حقائق وعادت ومهارات، ودرسوا وحللوا هذه المظاهر وأطلق عليها اسم الأغراض التربوية.

وكان لتقسيم المواد وتحليلها أثرا واضحا على الرسم والأشغال، فقد قسم تعليم الرسم إلى أربعة أنواع من الرسم :-

الرسم من النماذج، والرسم من الذاكرة والزخرفة والرسم التخيلى، وكل نوع من هذه الرسوم حلل إلى أجزاء يصلح كل منها إلى سنة دراسية معينة، حتى أن قواعد الرسم فى الفترة الثانية قسمت بما يلائم كل فرقة دراسية، كما أن الأشغال اليدوية قسمت على

أنواع من الأعمال مثل شغل الصلصال، والنسيج والطبع والنجارة، وكل نوع من الأشغال حلل أيضا ليلائم كل فرقة دراسية.

الأسس العامة للتدريس :-

تشتمل هذه الأسس على القواعد الأساسية للتدريس وطريقة التدريس فى المواد عامة ومواد الرسم والأشغال خاصة. وتتمثل فيما يلى :-

ان المدرس يجب أن يسير فى دروسه متدرجا من :-

١- المحسوس إلى المعقول.

٢- الجزئيات إلى الكليات.

٣- الأمثال إلى القواعد.

٤- المعلوم إلى المجهول.

٥- البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

٦- من المعلومات المضطربة الغامضة إلى المعلومات الواضحة المحددة.

٧- من المعلوم بالخبرة والمشاهد إلى المعلوم عقلا.

طرق التدريس : وتشتمل على :-

أولا : طريقة الاستقراء والاستنباط :

وهى مبنية على القواعد السابقة، تبدأ بفحص المفردات والأمثلة والأجزاء، لنعرف المختلفات والمتشابهات ونحكم عليها حكماً ليصبح قانوناً.

ثانياً: طريقة (هاربرت) والتى تشمل على:

١- المقدمة: وهى تمهيد ما يخبره المعلم للدرس.

٢- العرض: عرض موضوع الدرس.

٣- الربط: ربط القاعدة الجديدة بالقاعدة القديمة.

٤- الاستنباط: وهى استخراج الحقائق والقواعد والقوانين العامة.

٥- التطبيق: وهى الإعادة والمراجعة حتى تثبت القاعدة الجديدة.

أما المربى (عبد الله حجاج) فيرى أن تعليم مهارات الرسم والأشغال تختلف فى خطواتها عن خطوات (هربارت) وهى كما يلى:

١- التمهيد: يكون بتفهيم التلاميذ الغرض من كسب المهارة لخلق الباعث فى نفوسهم.

٢- الشرح: وهو شرح النموذج المراد عمله وتفسير أجزائه ومحتوياته وتحديد ما يراد من التلاميذ أن يعملوه.

٣- المحاكاة: بعد الشرح يبدأ التلاميذ فى محاكاة ما يطلب إليهم عمله.

٤- التدريب: بعد المحاكاة يبدأ التلاميذ فى تكرار ما عملوه حتى يكتسبوا المهارة المقصودة.

ملاحظات فى التدريس:

١- يجب أن يعود المعلم التلميذ التدقيق والملاحظة والإعادة خير طريق.

٢- إن التلميذ يتعلم كثيراً بمشاهدة المدرس وهو يرسم على السبورة، ولكن من المحقق أن يتعلم أكثر إذا قام هو بنفسه بهذا العمل. لهذا يكون الشرح قليلاً والتمرين كثيراً، وعدم الاكتفاء بذكر الغلطات، ولكن يحسن تكليف التلاميذ بتصحيحها وفهم أسبابها.

٣- يجب ألا يفعل المدرس بالنيابة عن التلميذ ما يمكنه أن يقوم به من الأعمال.

٤- على المعلم أن يرتب أجزاء درسه ترتيباً منطقياً بحيث تكون كل نقطة مسببة عما قبلها كما أنها تمهد الطريق لما يتلوها.

٥- من القواعد الثابتة فى علم النفس أن كل حقيقة منعزلة لا تتصل بغيرها

نمو الأبحاث الفسيولوجية ونظريات الألوان:

لقد نمت بعض الأبحاث الفسيولوجية التى تدرس أجزاء الجسم المختلفة والخلايا العصبية وعلاقة هذه الأجزاء بالمخ، ومن هذه الدراسات العين فى الإنسان، وارتبط بهذه الدراسة نظريات فى كيفية رؤية الألوان، فبعض نظريات إدراك اللون يبدأ بتركيب العين، فهى تشبه إلى حد كبير آلة التصوير فينفذ الضوء من إنسان العين إلى عدسة تجمعه ثم إلى الشبكة، وتنتقل المرئيات إلى الشبكية إلى أعصاب شعرية دقيقة، ويقول بحث آخر أن عدد الخلايا العصبية ثابت فى الطفل والراشد ذكراً أو أنثى أبله كان أو نابغة.

ويفهم مما سبق أنه إذا كان تركيب العينين واحداً والأعصاب الموصلة ثابتة، فإن الإختلاف فى الرؤية ناشئ من عدم الملاحظة الدقيقة للأشياء بهذا كانت تنمية ملكة الملاحظة من الأهداف المهمة فى تاريخ التربية الفنية فى فترة نقل الطبيعة.

أما عن نظريات الألوان فهناك وجهات نظر منها:

الأولى: نظريات تعتمد على حقائق ثابتة (يقصد علمية) مثل نظرية (يونج) (وفرانكلن) ونظريات تحليل الضوء.

والثانية: التى تعتمد على ما كونها الفن الجميل، مثل دائرة الألوان والانسجام والتوافق والتضاد والتكامل اللونى.

والثالثة: ما يجمع بين هاتين الحقيقتين.

وقد قامت دروس الزخرفة، والألوان خلال الفترة الثانية على تفهم تلك النظريات ووضع قواعد التدريس بناء عليها.

نمو التيارات الثقافية القومية

لقد تميزت الفترة الثانية من تاريخ التربية الفنية بنمو كثير من التيارات الثقافية التى أثرت بشكل واضح على تدريس التربية الفنية. وهى أربعة أنواع متمثلة فى:- (التيار الإسلامى، التيار الغربى، التيار المحلى الإقليمى، التيار العربى).

الاهتمام بالمدرسة الواقعية فى الفن:

استمدت كثير من قواعدها من عصر النهضة، وقد آمن بهذه المدرسة عدد من المربين المصريين الذين تعلموا فى إنجلترا، ويعتبر الفن الواقعى من الفنون التى لها شعبية كبيرة لما لها من مدلول بصرى يفهمه معظم عامة الشعب، وساعدت محلات بيع الصور على إنتشار هذا الفن الذى كان ينقل وينسخ ليباع للناس.

كما قد أصبح الرسم من الطبيعة من أرقى ما وصلت إليه التربية الحديثة، فالطبيعة مهبط الجمال، ووحى الفن، ولا تضن على قاصدها بثروتها وكنوزها. وإذا كان الرسم لغة مشتركة بين جميع الناس على مختلف لغاتهم وجب أن يكون حقيقياً ومثل الواقع، فالرسم من أحسن الوسائط للمدرس لتوصيل المعلومات إلى التلاميذ.

ولقد امتزجت هذه النزعة الطبيعية فى الفن بضرب من الفلسفة الواقعية. فنرى المصور (كوربيه ١٨١٩ — ١٨٧٧) يدافع عن الواقعية بقوله: (إن التصور هو أولاً وبالذات فن عينى، فهو لا يستطيع أن يمثل سوى أشياء موجودة بالفعل، ثم يؤكد أن الجمال على نحو ما تقدمه الطبيعة هو أسمى كثيراً من كل ما قد يستطيع الفنان أن يجمعه أو يؤلفه.

أما (كونستابل ١٧٧٦ — ١٨٣٧) المصور الإنجليزى الذى اشتهر بمناظره الطبيعية الجميلة، فيشير إلى أنه لابد للفنان من أن يعمل إلى دراسة الطبيعة بروح العالم وجديته لهذا فهو يقرر أن الفن إنما هو دراسة عملية تقتضى الإلمام بأصول علم الطبيعة.

ويميل الناس إلى الاعتقاد بأن قواعد الفن الواقعى إنما هى قوانين كل الفنون لكل العصور ومن هذا كان التوجيه فى رسوم الأطفال يتجه نحو الحقيقة، فإذا أراد أن يرسم شجرة على الطريقة التى يجرى عليها الناس فى طفولتهم، أن يرسمها كمجرد خط عمودى تقاطعه خطوط أفقية، طلبنا إليه أن يلاحظ الأشجار ويقارن عمله بالحقيقة.

ومن تلك الفكرة السابقة ظهر الاعتقاد بأنه يجب معرفة قوانين الفن الواقعى قبل الاتجاه إلى أساليب أخرى فى الفن.

المؤتمرات والاحتكاك الفكرى

يعد الاحتكاك الفكرى بين الدول من العوامل البارزة فى إحداث التغير فى التعليم، ومعنى الاحتكاك الفكرى هو التفاعل المستمر للآراء والأفكار الاجنبية مع الآراء والأفكار المحلية، وقد حدثت أحيانا احتكاكات فى الفكر المحلى وتتلخص مصادر الاحتكاك فى:

١- زيارة خبراء التعليم الأجانب إلى مصر.

٢- البعثات والمنح والزيارات لدول أجنبية.

٣- قراءة المؤلفات الأجنبية.

٤- المؤتمرات الدولية.

٥- الاحتكاك الفكرى المحلى.

فمثلاً درس (محمد يوسف هملم) و (أحمد شفيق زاهر) و (حبيب جورجى) و (عبد الله حجاج) و (حامد سعيد) و (يوسف العفيفى) وغيرهم بإنجلترا، وبالتالى تأثرت المناهج التى قاموا بتعليمها بالنسبة للرسم والأشغال وطريقة توجيههم وأسلوبهم التربوى بما قد شاهدوه وتعلموه فى بلاد الإنجليز وبخاصة أن مصر كانت فى ذلك الوقت تحت الاستعمار الإنجليزى.

كما تقدمت المؤتمرات والمعارض الدولية وبخاصة لرسوم الأطفال والمؤلفات الأجنبية التى لعبت دوراً هاماً فى تنمية أساليب التدريس بالنسبة للرسم والأشغال وبخاصة بعد كتابة التقرير الخاص بالأستاذ أحمد شفيق زاهر الذى من خلاله اتضح أن مصر ليست متخلفة عن الركب الحضارى العالمى وذلك فى محتوى مناهج تعليم الرسم فى مصر من حيث رسم الأشياء المصنوعة والأشياء الطبيعية والرسم من الذاكرة.

ولا يغفل ذكر مؤتمر (بروكسل) عام ١٩٣٥ الذى ناقش اهمية الأشغال اليدوية فى التربية ومؤتمر مدرس المدارس الثانوية بفرنسا الذى ناقش بين موضوعاته طريقة ربط الرسم بمواد الدراسة الأخرى.

كذلك نمو الاحتكاك الفكرى المحلى حيث يتم تجريب أفكار مصرية محلية لتنمية القدرات الإبداعية والإبتكارية مثل تجربة الأستاذ (شفيق رزق الله) فى تعبير الأطفال بالرسم عن قطعة موسيقية وذلك عام ١٩٣٦، وكذلك تجربة (إبراهيم اللبان) عن إستغلال الصور الأدبية فى النثر أو الشعر فى الرسوم التشكيلية ١٩٤١.

أما الحرب العالمية الأولى فقد كانت سبباً غير مباشراً فى تغيير تاريخ التربية الفنية فقد ظهرت فى فترة الحرب (١٩١٤ — ١٩١٨) ظروف كثيرة تفاعلت بعضها مع بعض فغيرت تاريخ التربية الفنية من نقل الأمشق إلى نقل الطبيعة وأهم تلك الظروف هى:-

١- زيادة غليان الشعب نتيجة الاستعمار الإنجليزى الذى اتجهت سياسته فى التعليم إلى تقسيم الأمة إلى طبقتين وهما: طبقة عامة الشعب يكفيها فى نظرهم نوع يسير من المعرفة يتلقونه فى المدارس الأولية والكتاتيب، وطبقة من أبناء المؤتمرين تتعلم فى المدارس الابتدائية، ولهذا سمى التعليم الأولى بالتعلم الشعبى، وقد وصل الغليان قمته فى ثورة ١٩١٩.

٢- قد صاحبت الروح القومية السابقة حركة تعريب فى لغة التدريس بدأت أعتباراً من عام ١٩٠٧، ومع التعريب والترجمة برزت الأفكار التربوية التى تنادى بأهمية الحواس الطبيعية فى التعليم.

٣- وفى أثناء الحرب أرادت السلطة الإنجليزية أن تضمن عدم انتفاض الشعب المصرى عليها فى وقت كانتُ أشد ما تكون حاجة إلى تعاونه، وكانت تعلم ضيق الشعب بسياستها التعليمية، فهمت بعمل بعض الإصلاحات فى التعليم الأولى الشعبى.

٤- كانت من نتيجة الحرب غلاء المعيشة والاقتصاد الشديد فى استهلاك الأدوات والخامات التى توزع على التلاميذ، فصدرت المنشورات تلزم حضرات النظار

مزيداً من العناية مع مراعاة الاقتصاد والاستهلاك فى الأدوات الكتابية، ولا توزع هذه الأدوات والخامات على التلاميذ فى اول السنة المكتبية إلا ما كانت فى حاجة شديدة إليه، وما يوزع يسد الحاجة بعناية ودقة.

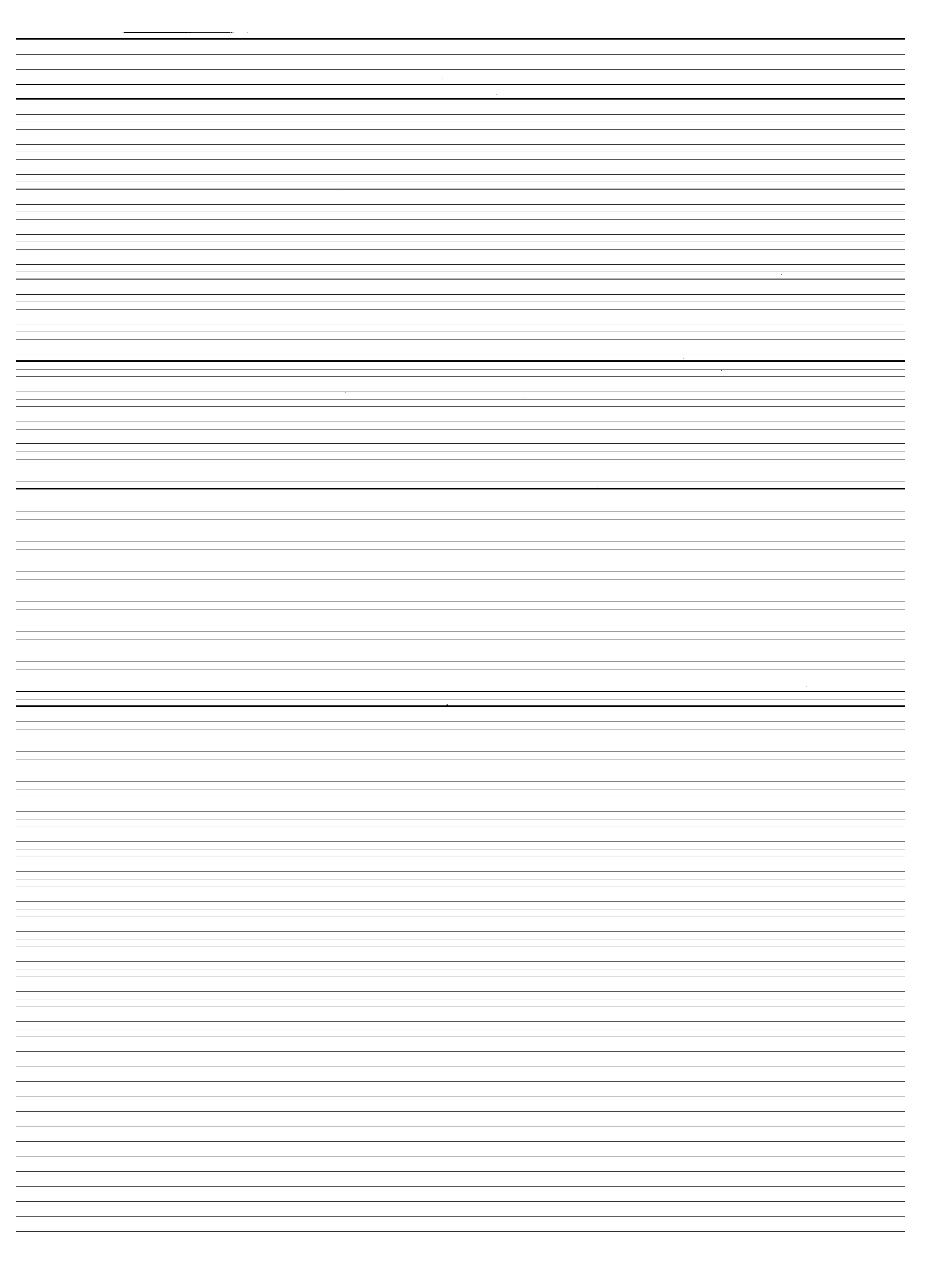
٥- إنشغال السفن الإنجليزى فى الحرب فقد تعطلت وصول الخامات والأدوات ومنها الأمشق فأصبحت المدارس الابتدائية فى مسيس الحاجة إلى الكراسات المقسمة وكراسات الرسم النظرى وغيرها من الأدوات والخامات. أما المدارس الأولية فأول منهج وضع لها كان فى عام ١٩١٦ فلم تكن فى نفس الحاجة بالقياس إلى المدارس الابتدائية.

الفصل الثالث

الفترة الثانية في تعليم الرسم

معالجة الطبيعة فى الرسم والأشغال

(١٩١٦ – ١٩٤٧)



الفصل الثالث

الفترة الثانية فى تعليم الرسم

معالجة الطبيعة فى الرسم والأشغال

(١٩١٦ – ١٩٤٧)

طبيعة الفترة وتسميتها:

يطلق احياناً على الفترة الثانية من تاريخ التربية الفنية أسماء كثيرة منها تقليد الطبيعة وتعلم القواعد، أو الرسم من النماذج الطبيعية والمصنوعة.

وأهم ما يميز الفترة الثانية هو اتجاهها نحو الطبيعة نفسها والبعد عن الرسوم المطبوعة وكانت الغاية هى الوصول إلى الرسوم الحقيقية، ومصطلح الرسوم الحقيقية أصبح يطلق على الفن الإغريقى والهولندى وفن عصر النهضة أى أن عنصر المبالغة والتحريف لا يدخل فى الرسوم الحقيقية وأن الرسم الحقيقى له نسب وقواعدمعروفة مسبقاً ولا يختلف عليها المعلمون ولا التلاميذ، وهذه النسب اخذت أيضاً من مؤلفات فنانى عصر النهضة.

ومع أن كلمة (حقيقى) بدأ مضمونها يختلف مع بداية فتح المدارس النموذجية عام ١٩٣٢ وإنشاء مجلة الرسم والأشغال والتربية الفنية وإنتشار بعض وجهات النظر والمؤتمرات الدولية وغيرها، فقد عدت الحقيقة بالنسبة للطفل غير الحقيقة بالنسبة للبالغ.

وبدأت النظرة فى المرحلة الثانية تتغير وتهدف فى الوقت نفسه للفترة الثالثة ومن هنا يمكن تميز مرحلتين للفترة الثانية: الأولى، تنظر إلى الرسوم الحقيقية من وجهة نظر الكبار والقواعد الكثيرة للوصول إلى الملامح الرئيسية لتلك الرسوم، والثانية هى التحرر من تلك النظرة، والنظر إلى الحقيقة من وجهة نظر الطفل فبدأ تفهم بعض

حقائق رسوم الأطفال وما يقصدون بها والاهتداء ببعض الفنون الأخرى غير فنون عصر النهضة مثل التأثيرية والبدائية والحضارات القديمة.

وتنطبق كلمة (حقيقية) على تعليم الأشغال فى الفترة نفسها ليتعلم التلاميذ عمل صندوق (حقيقى) وسلة (حقيقية) ورف (حقيقى) وكلمة حقيقى فى تعليم الأشغال تعنى إمكانية إستعمال الشئ المصنوع ثم تعلم أصول صناعية وما يخرج عن هذا يعد غير حقيقى والتحرر الذى أصاب الرسم فى المرحلة الثانية أخذ الأشغال فى تياره، فأدخلت بعض النواحى التعبيرية التى فيها مبالغة كصنع الأقنعة من الورق، وتمثيل بعض المشروعات كعمل نموذج لبيت الفلاح من الخامات المختلفة أو حديقة الحيوان وغيرها.

وقد كان التغيير الذى يتم دائماً فى مدارس البنات أكثر من البنين وذلك لعدة احتمالات منها:-

١- لن يكون هناك تأثير على الحكومة بالنسبة للبنات أكثر من البنين.

٢- منهج الرسم والأشغال للبنات طوال سنوات الدراسة أما البنين فهو فى السنة الرابعة فقط.

٢- منهج البنات يحتوى العديد من القصص والألعاب وهو متقدم تربوياً نظراً للنظرة السائدة بأن الأم مدرسة إذا أعددتها،... لذلك تعد الفتاة لتكون أم فى المستقبل أكثر من كونها مؤثرة فى العمل الحكومى أو السياسى.

ملامح من الاتجاهات الفكرية للتربية الفنية

فى فترة محاكاة الطبيعة (١٩١٦ – ١٩٤٧):

تعد فترة ما بين الحربين العالميتين الأولى والثانية (١٩١٤ – ١٩٤٥) فترة إنتقالية بين ما يسمى بالتربية القديمة والتربية الحديثة. قد يرجع التباين إلى دخول أفكار تربوية وعلمية عديدة بالإضافة إلى دخول الفكر الأمريكى البرجماتى بجانب الفكر الأوربى الذى عاشت مصر عليه روحاً من الزمن وتتناول فيما يلى أربع مفاهيم هى:-

النظرة إلى الطفل، والمفهوم عن التربية، والمفهوم عن الفن، والمفهوم عن الجمال باعتبارها تشكل الملامح الفلسفية للتربية الفنية فى تلك الفترة.

النظرة إلى الطفل:

لم تتغير النظرة إلى الطفل فى فترة محاكاة الطبيعة عن فترة الأمشق كثيراً فاستمرت فكرة القوى العقلية غير أن الاسم الشائع لها هى الملكات العقلية والمعتقد عنها.

- ان الملكة فطرية يتوارثها الفرد أو يولد بها.
- ان الملكات ليست كلها فى درجة واحدة من القوى فتتفاوت من شخص لآخر.
- ان وظيفة المواد الدراسية شحذ الملكة، و اذا تركت ضعفت وضع علم النفس تفسيرا للعمليات العقلية فى زمن الطفل و اهمها المرتبط بتعليم الرسم هو التذكر ويعنى استرجاع العقل من تجارب و خبرات ماضية و هو نوعان ذاكرة مباشرة وتعنى استرجاع الشيء بعد حدوثه مباشرة، و ذاكرة غير مباشرة و تعنى استرجاع الشيء بعد فترة من حدوثه.

كذلك من العمليات العقلية التخيل وهناك فرق بين التخيل والخيالى: الأول مرتبط بالكشف عن الحقائق واستحضار الصور الحسية، والثانى غير مقيد ولكنه مرتبط بحصيلة خبراتنا الماضية مهما كان جامحاً، ويعتبر تخيل الأطفال غير دقيق فيه حذف ومبالغة وخداع نتيجة لميل الأطفال إلى التحرر من القيود وقصور معلوماتهم وضعف قدراتهم على الحكم والنقد.

شاعت فى فترة محاكاة الطبيعة نظرية الغرائز والدوافع الفطرية والمكتسبة، والغرائز واحدة عند كل الأطفال وهى التى تجعل ألعاب الأطفال متشابهة فى كل الأماكن اللازمة لأن اللعب غريزة وهو يؤكد طبيعة الجنس، فالذكور يلعبون الألعاب التى تؤكد انهم يصبحون رجالاً، والإناث يلعبن ما يؤكد أنهم نساء المستقبل. وتعتبر نظرية الغرائز لها آثار واضحة على تعليم الأشغال تعتمد على غرائز الحل والتركيب وغريزة الهدم والبناء.

مفهوم التربية:

دخلت على مفاهيم التربية فى فترة الأمشق عدد آخر من المفاهيم فى فترة محاكاة الطبيعة مما ساعدت فيما بعد على تشكيل معالم التربية الحديثة التى بدأت تعطى ثمارها فى أعقاب الحرب العالمية الثانية. ويمكن القول أن فترة ما بين الحربين العالميتين فترة تجريب وإنتقاء لفلسفة التربية فى مصر من جهة وبين المسئولين بعلم التربية واهميته من جهة أخرى ومن بين الأفكار التربوية التى ظهرت:-

التقليد: هو ميل فطرى عام ووسيلة مهمة من وسائل التربية وتعليم الرسم والأشغال فى تلك الفترة يقوم على التقليد والمحاكاة وليس معنى التقليد أن الفرد لا يبتكر فإن أكثر الناس إبتكاراً هم الذين تشبعوا بخبرات كثيرة من التقليد.

النظرية العلمية الجديدة لنيوتن عندما حاولت التربية أن تكون علمية أخذت بنظرية نيوتن مؤداها:-

* أبعاد العنصر الذاتى والشخصى لأنه عامل معطل.
* تحليل كل شئ مركب على عناصره ثم دراسة هذه العناصر وكل ما ثبت أنه حقيقى كعنصر منفرد فهو أيضا حقيقى فى أى مركب وإنعكست هذه النظرية فى تعليم الرسم، فكان يعلم رسم العين كعنصر حقيقى وكذلك الأنف والفم والأذن، ثم رسم رأس الإنسان ككل أو مركب من تلك الأجزاء وهذا يعلم رسم الأطراف ثم اليد وينتقل من كل ذلك إلى رسم الإنسان الكامل فى حركات وأوضاع مختلفة.

وقد أتبعت تلك الفكرة فى رسم الحيوان، والعينات والنماذج المصنوعة مثل الزجاجة والستارة وغيرها كأجزاء منفصلة ثم توضع فى المركب كأشكال حقيقية وهذا المركب هو التكوين العام للصورة.

ويحكم المركب العام للوحة أو التكوين النسب الرياضية وقواعد الظل والنور والمنظور والشكل العام لمنطقة اللوحة.

أنتقل الفكر التربوى من الفكر المثالى إلى المادة أو كما يقول (ديكارت) إن لم يكن هناك مادة لا يكون هناك فكر، فالفكر متصل بالمادة المحسوسة، لذا ارتبط الرسم بالطبيعة المحسوسة والجمال المحسوس والمؤدى فى الطبيعة.

وبدأت تظهر خلال فترة محاكاة الطبيعة الأفكار التربوية الحديثة مثل أفكار (منتسورى) و (ديكرولى) و (تشزك) و (جون ديوى) وغيرهم خاصةبعد إفتتاح معهد التربية للمعلمين سنة ١٩٢٩. وشكلت تلك الأفكار التربوية معالم الفترة الثالثة من تاريخ التربية الفنية وهى الاعتراف برسوم الأطفال ومحاولات توجيهها.

مفهوم الفن:

هو محاكاة الطبيعة التى هى مهبط الجمال والمثال الذى يجب أن تهتدى به. لكى نصل إلى الحقيقة النهائية للطبيعة لابد من معرفة الأساس الرياضى لها، فعلاقات النسب بين أجزاء الإنسان والنسب فى النبات والحيوان، والنسب فى تحديد الصورة بشكل رياضى مثل القطاع الذهبى ٢ : ٣ أو ٥ : ٨ وقواعد المنظور الرياضية والظل والنور وغيرها من الأمور الرياضية الحسابية تجعلنا نقف على الشكل الحقيقى للطبيعة.

إن النظام الرياضى للطبيعة ذو طابع علوى أختاره الله بوصفه أحسن العوالم الممكنة وهذا يعنى أن الحقيقة الرياضية لا تقبل المناقشة وهى صادقة فى كافة الظروف والأوقات والأمكنة.

ومعرفة الأساس الرياضى يجعلنا قادرين على التنبؤ بطريقة منطقية فى استنتاج الجزء من الأجزاء الأخرى يمكن رسم العين اليسرى للإنسان بمعرفة وضع وشكل العين اليمنى، تقوم الفكرة الرئيسية فى محاكاة الطبيعة على أننا ما دمنا نسمى الأشياء تسمية واحدة، فأنت تقول مثلاً هذه نظارة وأنا أقول نفس التسمية فأننا نرى ونعرف نفس الشئ، والاختلاف بيننا فى الرسم سببه ثلاث فروق جوهرية هى: دقة الملاحظة، التحكم العضلى، معرفة قواعد الرسم وكلها فروق يمكن تعليمها.

الجمال الطبيعى:

تؤمن الفترة الثانية أن الجمال مفروس فى الطبيعة ومن رسمه فقد حازه أى حصل على خصائص الجمال الطبيعى وهى:

- انه جمال عينى محسوس أى هو جمال مدرك بالحواس.
- لا ينبغى تشويه الطبيعة تحت أى حجة فالطبيعة جميلة بذاتها، وهى آيه من آيات الله على الأرض وجب علينا أن نتعلم منها ولا نقبح خلق الله وتشوهه.
- الجمال الطبيعى بعد أن نحس يجب أن نفهم البعد الرياضى الذى يحكمه فالطبيعة لم تخلق هباء بل خلقت بحكمة بالغة وافضل ما يعلمنا الحكمة هى الرياضة.
- دراسة الطبيعة يعتبر الأبجدية الأولى لرؤية الجمال ولهذا عندما يحاول الفنان الخروج عن الطبيعة بأشكال من ابتكاره لا تكون إلا بالدراسة أولاً للطبيعة حتى يكون ابتكاره على أساس.
- الطبيعة هى أصل الفنون كلها وهى المعيار الذى نقيس به الجمال فإذا اختلفنا فى تقديرنا للفن نرجع إلى الأصل وهو الطبيعة لكى نحلل ونفضل ما أختلفنا فيه، فالطبيعة هى الأصل لكل الحضارات وستأتى أجيال وحضارات أخرى والطبيعة ستكون وإلى يوم الساعة هى الهادية لكل فنون البشر.

أهداف تعليم الرسم فى فترة نقل الطبيعة:

١- تنمية قوى وملكات الحفظ والتخيل والابتكار، بمحاكاة النماذج وبقاء الصور العقلية لها فهذا يساعد على إتساع دائرة الفكر والاستعداد والاختراع.

٢- تربية الذوق السليم وحب الجمال وإحياء الشعور بمحاسن المرئيات لدى التلاميذ فى الطبيعة.

٣- تقوية الملاحظة وإعادة التمعن ودقة النظر بإدراك الكلية والجزئية فى الأشياء.

٤- تعود التلاميذ النظام والنظافة وحسن التنسيق.

٥- كسبهم المهارة فى العمل بتمرين أيديهم على سرعة الحركة ورسم الخطوط بجميع أنواعها.

٦- تدريبهم على الحكم الصحيح بما يستدعيه الرسم من مقارنة أجزائه بعضها ببعض، ومقارنة نماذجهم بنموذج الأصل، وهذا يربى فضيلة الصدق بما يستلزمه من محاكاة الأصل وإدراك الحقائق.

٧- الاستمتاع بالرسم من عناء الدرس ومتاعب الحياة وشغل وقت الفراغ والانتفاع به فى الحياة الدراسية والعملية.

٨- التعبير عما يجول بمخيلة الإنسان بصورة واضحة وصادقة.

ولتفسير بعض الجوانب السابقة يمكن لنا فهم الأهداف حيث إن محاكاة الأشكال ونقلها ينمى فى التلاميذ الملاحظة والتعمق والتمعن فى الأشياء مما يدفع إلى الحكم الصحيح بمقارنة الرسم بالنموذج الأصلى وهذا يربى فى التلاميذ الصدق الذى هو أساس التربية الخلقية.

كما أن الرسم الحقيقى الذى له أساس من القواعد يربى فى التلاميذ الذوق السليم وحب الجمال ومحاسبة المرئيات، لذا نجد الرسم يدفع إلى التربية الجمالية.

وللرسم فوائد عقلية، تنمية قوى التذكر وحفظ تفاصيل الأشياء وينمى التخيل بتحضير الأشياء والإبتكار بتأليف العناصر مع بعضها، مثل نقل رسم أجنبى لرجل يركب حصان، فبدل من البرنيطه نضع العقال، ونغير اللبس بالسروال، وبذلك يصبح الرسم عربياً، من الملاحظ أن التذكر والتخيل تؤثر عليه الجوانب السيكولوجية.

مما سبق نجد أن الرسم يربى فى النشئ، القوى العقلية، والخلقية، والجمالية وهى أسس التربية والتعليم فى الفترة الثانية التى أخذت مرحلتين فى تعليم الرسم. الأولى أهتمت بعدد من القواعد فى الإرشاد والتوجيه إلى الرسوم الحقيقية أى التى لها مدلول بصرى والثانية لها أهتمام بجوانب من فنون الأطفال وبعض الأفكار التربوية.

المرحلة الأولى فى تعليم الرسم ١٩١٦ – ١٩٣٢

تعليم قواعد نقل الطبيعة

تبدأ هذه المرحلة عام ١٩١٦ باتجاه مناهج التعليم الأولى إلى نقل الأشياء ذاتها على الدوام وتنتهى عام ١٩٣٢ بافتتاح المدارس التجريبية وبداية تجريب كثير من الأفكار التربوية. وتشتهر المرحلة الأولى فى تعليم الرسم بأربعة أنواع من الرسوم نتيجة لنص جميع مناهج التعليم عليها وتحديدها بالآتى:

١- رسم النماذج الطبيعية والمصنوعة.

٢- الزخرفة ودراسة الألوان.

٣- الرسم من الذاكرة.

٤ - الرسم التخيلى.

أولاً: رسم النماذج الطبيعية والمصنوعة:

الهدف من نقل النماذج الطبيعية والمصنوعة هو تقوية ملكة الملاحظة فى النشئ بتمكينهم من التعبير بوضوح عما ينطبع فى أذهانهم من صور الأشياء المألوفة لهم، أضف إلى ذلك الإتقان والمهارة والنظافة فى الأداء. فقوة الملاحظة عند الطلاب تتقدم وتتهذب بتمرينهم على رسم ما يختار من بين الأشياء الطبيعية والمصنوعة، ذلك لأن دراستهم لهذه الأشياء ومقارنتهم نسب الأبعاد فيها والعمل على جعل رسوماتهم مطابقة من حيث البيئة والتكوين واللون والظل والنور وغير ذلك مما يستلزم حصر الذهن وإمعان النظر، وكل ذلك كفيل بعد التمرين الطويل والتدريب المنظم بالوصول فى النهاية إلى تقدم ملكة الملاحظة وتهذيبها وتربيتها الصحيحة.

أختيار النماذج:

يجب عند اختيار النموذج المعد للرسم أن يكون ظاهر الأجزاء واضحاً ومراعاة إمكان رسمه فى درس واحد حتى لا يسأم التلاميذ منه. وتتنوع الأشياء التى تتخذ نموذجاً للرسم فى كل سنة دراسية، ففى السنة الأولى تكون مما تعرفها التلاميذ أخيراً وتكون بسيطة الصورة، ومما تحتاج فى رسمها إلى الخطوط الأولية المحددة، وفى السنة الثانية تكون أصعب قليلاً أما فى السنة الثالثة فتكون الأشياء مما لم تراها التلميذات من قبل وإنما حصلت لهن المعرفة عن طريق السمع أو النظر إلى صورها على شرط أن تستلزم فى رسمها الخطوط قبل تلوين أشكالها. وتوجد قائمة بالأشياء الطبيعية والمصنوعة لكل سنوات الدراسية يختار منها المعلم ما يصلح لدرسه.

الخامات والأدوات:

يحسن اختيار أدوات الرسم أن تكون جيدة، ويجب العناية بها وصيانتها لتكون صالحة فى كل حين وهذه هى أهم الخامات والأدوات المستخدمة:-

أقلام الرصاص:

تختلف الأقلام من حيث صلابتها ونقاؤها، فمن حيث نقاؤها يجب أن تكون خالية من المواد الغريبة والمواد الصلبة التى تتلف الورق، أما من حيث صلابتها ولينها فلكل إستعمال خاص، فهناك الأقلام الصلبة مثل H, 2H وهى تصلح لرسم الأشكال الهندسية فلا يبلى السن بسرعة مما يتلف إنسجام الخطوط، وهناك الأقلام اللينة متدرجاً من B, 2B, 3B وهى تصلح فى إظهار الظل والنور وهناك أقلام متوسطة يرمز لها بالحرف HB.

المماحى (الأساتيك):

يحسن أن تكون ناعمة لينة سهلة المحو بدون ضغط وإلا أتلفت الورق.

الألوان:

أنسب الألوان للمدارس هى الألوان المائية والألوان الباستيل (فالألوان المائية) شفافة تقريباً بحيث إذا وضع لون فوق الآخر لا يحجبه بل يظهر اللون السفلى تحت العلوى وتكون النتيجة رؤية اللون الذى يتكون عادة من خلط هذين اللونين خارج الورقة وتوجد الألوان المائية داخل انابيب أو على شكل أقراص يابسة أما ألوان الباستيل فتشبه ألوان الطباشير إلا أنها أكثر نقاء وزهاء، ويلاحظ عند أختيارها خلوها من المواد الشمعية التى تسبب لمعاناً على الورق مما يؤدى إلى إستحالة إندماج لونين أو أكثر. ويحسن كذلك أن يبدأ التلميذ باستعمال عدد قليل من الألوان يكون من بينها اللونان الأبيض والأسود.

الفراجين (الفرش):

لها مقاسات مختلفة مثل ٥، ٦، ٧، ٨ وهى تشمل من حيث النوع والحجم والشكل. واحسن الأنواع هو المصنوع من شعر الجمل لأن هذا الشعر لا ينثنى بعد بله بالماء بل يستمر حافظاً قوامه. أما شكل الفرجون فيجب أن يناسب الغرض الذى يستعمل من أجله.

الورق:

له انواع كثيرة، يستخدم الورق المسمى (كارتردجCortidge) الذى يميل سطحه إلى النعومة فى الرسم بالقلم الرصاص والريشة، أما النوع المسمى (برستيل Bristol) فهو ناعم جداً ويصلح للرسم بالريشة. وعند استعمال الألوان المائية فيحسن أن يكون الورق خشنا حتى يمتص ما عليه من الألوان بسهولة وتدرج وأحسن نوع المسمى (واطمان Whatman) على أن هناك انواعا رخيصة كورق (ارنولد Arnold) و (كانسون Canson) وغيرها، أما ورق الباستيل فله أنواع كثيرة أفضلها ما كان خشنا حتى لا يتطاير مسحوق الطباشير.

صيانة الأدوات:

لا ينبغى أن تكون الأدوات فى أيدى التلاميذ بل يجب أن تجمع الكراسات والألوان وتحفظ فى خزانة خاصة، ومن الضرورى أن ترقم الكراسات الخاصة بالتلاميذ وعلب الألوان بنفس الرقم فتسهل توزيعها فى بداية الحصة وتجعل التلميذ مسئولاً عن أدواته.

حجرة الرسم وإعدادها:

يجب أن تكون حجرة الرسم مربعة، وأن تكون نوافذها فى جانبين متجاورين بحيث يمكن الإنتفاع بالضوء النافذ منها على أحسن وجه وأحياناً تختار فوق سطح المدرسة حتى تسمح بإيجاد شبابيك فى سقفها، والبعد شكل للصالة أن تكون مستديرة ذات سقف مقبى (ذو قبة) وتمكن نفاذ الضوء إلى الداخل من جهة يسار التلميذ. كما توضع مكاتب التلاميذ على شكل حدوة الحصان أو بيضاوية أو دائرية والهدف من ذلك أن يواجه التلاميذ الهدف أو النموذج الموضوع فى المنتصف الذى أمامهم، ويحسن أن تكون التخت فردية . ويكون سطحها مائلاً قليلاً حتى يسهل إنحدار اللون إلى أسفل، وإذا كان عدد الفصل كبير يوضع صفان من التخوت أحدها خلف الأخر بالنظام السابق نفسه ولكن التخوت الخلفية تكون أعلى من الأمامية، وترقم هذه التخوت حتى تحفظ النظام من جهة، وحتى لا يحدث خطأ فى المنظور من جهة أخرى.

وضع النماذج:

إذا كانت النماذج صغيرة مثل ورق الشجر يعطى كل تلميذ أو تلميذين نموذجاً. أما إذا كان النموذج كبيراً واضحاً فيوضع فى منتصف الحجرة على منضدة ويكون ظاهراً لكل التلاميذ ، وهناك عوامل يوضع عليها النموذج ويسهل الإرتفاع بالنموذج وخفضه، كما تعلق أحياناً أخرى النماذج مثل القارورات فى سلسلة فى سقف الحجرة والغرض من الحامل والتعليق فى سقف الحجرة هو وضع النموذج فى مستوى النظر وفوق مستوى النظر وتحت مستوى النظر.

اليدان وتنظيم العمل فى الرسم:

يجب أن يجلس التلميذ جلسة الكتابة، ويقبض على القلم باليد اليمنى على بعد من الجزء المبرى، بشرط أن تكون الأصابع ممدودة والإبهام متجهاً إلى أعلى من الجزء المبرى والرسغ خالصاً فى حركته حتى تتمكن اليدان من رسم خط طويل متواصل عند الحاجة.

وتختص اليد اليسرى بتنظيم وضع الورقة أو كراسة الرسم على المكتب وبقائها في الوضع المراد، ولابد من إستعمال سن القلم مع إبهام اليد اليسرى في تقدير الأبعاد.

يحسن ان يكون أغلب الرسم في السنين الأولى بأصابع الباستيل لسهولة استعمالها، واستخدامها على حسب إرادة التلميذ ولسرعة الوصول بواسطتها إلى نتيجة سارة، وهي خير تمهيد لما يليها في السنين التالية كالقلم الرصاص والألوان المائية، وبهذا يتناول الرسم بالطباشير وطرقه والرسم بالقلم الرصاص وطرقه.

(١) الرسم بالطباشير:

الطريقة في رسم النماذج بالطباشير كالآتي:

١- يعرض المدرس الشئ المراد رسمه على التلاميذ ليعرفوا إسمه وفوائده وصفاته باختصار.

٢- يتركهم يجربون رسمه ويمر بهم لتعرف مواطن الضعف في طريقة رسمهم.

٣- إن كان التلاميذ مبتدئين يشرح لهم المدرس طريقة رسم المجسمات على النط الآتي:-

(أ) يرشدهم إلى الطريقة الصحيحة في إمساك قطعة الطباشير، ثم يبتدئ برسم النموذج أتيا بالشكل العام بدون تحديد أو توسيع حول نقطة، ثم يطالبهم بوصف ما فعل.

(ب) يهذب الشكل ويلبسه ثوب الشئ المراد رسمه، ثم يطالبهم أيضا بوصف ما فعل.

(جـ) يطلب إليهم وصف طريقة الرسم على حسب ما شاهدوا.

وإن كانوا غير مبتدئين، وكانوا ملمسين بطريقة هذا النوع من الرسم، أعطاهم وفقا للتجربة، ثم ناقشهم عقب إنتهاء التجربة في الطريقة الإجمالية التي اتبعوها وارشدهم إلى صواب اخطائهم فيها.

٤- يأمرهم بإمساك الطباشير والرسم في كراساتهم ويمر في اثناء ذلك للوقوف على أخطائهم وإرشادهم إلى صوابها، وكلما وجد خطأ شائعا ارشد إلى صوابه على السبورة.

٥- يمر لوضع الدرجات والتاريخ والتوقيع.

كما توجد بعض الأساسيات التى يجب أن يعرفها التلاميذ وأهمها :-

- لتكوين شكل البيض، توضع نقطة فى الوسط ثم تكبر هذه النقطة بحركة بيضة إما بالطول أو بالعرض حتى تبلغ الحجم المطلوب.
- عند عمل الخطوط تمسك قطعة طباشير ويرسم بها خط مستقيم بمقدار سمك الطباشير ويعمل فى ذلك أشكال مختلفة كالكراسى والأسرة والمناضد.
- لتكوين ألوان زاهية : يرسم الشكل أولا بالطباشير الأبيض ثم يضاف إليه اللون المطلوب كالأخضر أو الأزرق.

ولا يجوز للمعلم رسم الأشياء بألوان غير طبيعية كأن يلون العصفور الدورى باللون الأحمر مثلا والخيار بالأزرق.

وأمثلة طريقة الرسم بالطباشير كثيرة فمثلا إذا أريد رسم برتقالة يتبع الآتى :-
توضع نقطة بالطباشير البرتقالى، وتكبر هذه النقطة شيئاً فشيئاً بحركة كروية حتى تبلغ الحجم المطلوب. يوضع فيها شيء من الظل باللون الأصفر حتى يأخذ الرسم الشكل الكروى المطلوب، يرسم بالطباشير الأخضر موضع اتصال البرتقالة بالشجرة. ويقاس عليها الأشياء المستديرة.

وإذا أريد رسم قطر يرسم شكل بيضاوى يمثل جسم القط، ثم ترسم كرة فى أعلى الجسم، بشرط أن تكون نسبة حجمها للشكل البيضى كنسبة رأس القط لجسمه، وترسم الأذنان والذيل باللون الأبيض كذلك، ثم يظلل باللون الأسود، ثم يظلل الرأس فالجسم فالذيل يبدأ فى عمل الشريط (الفينكو) برسم كرة صغيرة جداً باللون الأزرق فى وسط الرقبة وهى تمثل العقدة التى تربط الشريط، ومنها يرسم الجزء الأيمن بالأيسر من الشريط.

ويقاس على الأمثلة السابقة أمثلة أخرى فى رسم الفراش واغصان الشجر والأزهار من النبات والحيوان والنماذج.

وبناء على ما سبق فإن الرسم بالطباشير هو تمهيد لما يليه من الرسوم بالألوان الأخرى ويجب فى الرسم التقيد بالطبيعة للوصول لرسم حقيقى، فلا ينبغى رسم القط باللون الأحمر أو ورق الشجر باللون الأسود وإنما يجب التدقيق والنظر إلى الطبيعة فهى أساس تعديل الرسم كما أن التعليم يبدأ برسم الأشياء السهلة كالبرتقالة والليمونة وينتهى برسم أشياء أكثر صعوبة، وكذلك يبدأ بالرسم من نقطة تكبر وتنتهى بالشكل.

رسم النماذج الطبيعية والمصنوعة بالقلم الرصاص والألوان المائية:-

تختار النماذج الطبيعية والمصنوعة للسنوات الأولى، كبيرة الحجم جميلة اللون غير معقدة الشكل، قليلة المنظور كالأعلام وظروف الخطابات والمروحة والطيارة... إلخ ويناقش المعلم التلاميذ فى أوجه الشبه والإختلاف بين النماذج المتشابهة ولكن من نوعين مختلفين كالخريطة وتقويم الحائط، وكذلك النماذج المختلفة، ولكن لشئ واحد كأظرف الخطابات على ألا تستغرق هذه المناقشة بضع دقائق.

ويفضل أن يعين المعلم بعض المصنوعات المألوفة لدى التلاميذ ليدرسوها ويتمرنوا عليها، مثل موضوع الحلاقة والسكة الحديد وأدوات الزراعة، ومظاهر المولد... الخ ويلاحظ أن الموضوع معناه تذكر الأشياء الموجودة تحت هذا الاسم ومميزة له فموضوع الحلاقة مثلاً: يذكر بالمراية والموس، والفرشاة، وزجاجة العطر... الخ.

وترى إحدى المعلمات أنه يحسن التدريب على (الرسم على الخطوط) فى السنوات الأولى من المدارس الأولية، ويكون ذلك فى الكراسات (المقسمة إلى مربعات صغيرة) بخطوط متعامدة ليرسم التلاميذ عليها بأقلام الرصاص خطوطاً خفيفة مختلفة يتألف منها شكل مزخرف يلون عند إتمامه بألوان شتى، وهذا التمرين يعود اليد الرشاقة فى إمساك القلم الرصاص والطريقة الصحيحة لإعدادهم للرسم النظرى.

ولكن بعض رواد تعليم الفن فى ذلك الوقت لا يرى ضرورة لاستعمال تلك الكراسات لأنها لا تفيد فى رسم النماذج ولكنها تفيد فى الزخرفة.

الطريقة فى الرسم بالقلم الرصاص:

١- يعرض المدرس الشئ المراد رسمه، ويحدثهم باختصار عن اسمه.

٢- يسألهم عن الشكل العام له (مستطيل - مربع - .... الخ) وعن اجزائه التى يتكون منها.

٣- يناقشهم فى النسب التى بين أجزائه حتى يدركوها إدراكاً صحيحاً.

٤- يوزع الأدوات ويعطيهم وقتاً لتجربة رسم النموذج من غير إرشاد وفى اثناء الرسم يطوف بهم للوقوف على اخطائهم.

٥- يعود ويناقشهم فى الطريقة الإجمالية التى اتبعوها فى التمرين من حيث خطؤها وصوابها ويرشدهم إلى صواب أخطائهم.

٦- يأمرهم برسم الشكل كله دفعة واحدة (أى من غير تقسيمه إلى أجزاء) كما كان متبعاً قديماً.

٧- يطوف عليهم للإطلاع مع مراعاة ما ذكرناه فى القواعد العامة مما يخص الإصلاح وكلما وجد خطأ شائعاً أرشد إلى صوابه على السبورة.

قواعد تعليم الرسم:

تنص المناهج فى المرحلة الابتدائية والأولية لتلك الفترة، كمنهج ١٩٢٧، ١٩٣٢ على إنه يراعى فى السنين الراقية أن يرسموا الشكل منظوراً أولاً ثم يحاول التلاميذ بعد ذلك عمل رسوم للشئ نفسه فى أوضاع سهلة متعددة مختلفة كأن يرسمونه قائماً ومقلوباً وفوق مستوى النظر...الخ.

فهذه الوسيلة تمكن التلاميذ من فهم مبادئ المنظور، وينبغى أيضاً أن يحاول التلاميذ رسم المساقط الأفقية والرأسية لبعض الأشياء السهلة بدون إستعمال الأدوات وإذا أظهر بعض التلاميذ لعمل الظل والنور للنماذج عند رسمها فلا ينبغى منهم من ذلك دون داع.

مما سبق يتضح أن هناك ثلاث قواعد تستخدم كأساس للتوجيه وإرشاد التلاميذ إلى الصواب والخطأ فى رسومهم حتى يمكنهم أن يخرجوا رسوم حقيقية تلك القواعد هى المنظور، والمساقط، والظل والنور.

(١) المنظور:

توجد أخطاء شائعة فى رسوم التلاميذ مثل رسم الجزء غير الظاهر فى حافة الإناء أو اصيص الزرع أو تسطيح رسم المنضدة وهذا يعد خطأ فى الملاحظة غير كافية ، كما يرسم التلاميذ فوهة الإناء مدببة من الجانبيين وهذا خطأ أيضاً، وتصحح رسوم التلاميذ بإرشادهم إلى قواعد المنظور، مثل رسم منظور الأسطوانة، ومتوازى المستطيلات وإذا وجد التلميذ صعوبة فى تطبيق هذه القواعد فى مبدأ الأمر يمكنه أن يضع بينه وبين الأشياء المراد رسمها لوحاً زجاجياً راسياً مقسماً إلى مربعات مراعياً هو أن يقتنع التلميذ بصحة ما سبق ذكره من القواعد فمثلاً يمكن أن يرى بوضوح ميل الحروف وارتفاع نقطة عن أخرى أو مقارنة بعديين معينين.

على أنه يحسن دائماً أن يعتمد التلميذ على ملاحظته لا على القياس، وإنما يلجأ إلى الطريق السابق للتحقق فقط وقت الضرورى. وحتى نتعلم الرسم يجب أن نعلم أن:-

١- الرسم (الحقيقى) لا يجئ إلا بالدقة والتمحيص والتحقق.

٢- مجرد النظر هو توجيه حاسة النظر إلى الشئ أما الملاحظة فتعنى التحليل والتدقيق.

٣- الخطأ الشائع فى الرسم المنظور يأتى من النظر السطحى وسهولة خداع العين.

٤- إنطباع صورة الشكل الأصلية فى ذهن التلميذ وتشبع عقله بها تلعب معه دوراً هاماً فى مطابقة الحقيقة لما يريد.

٥- التحقق من تغير الأشياء يوجب أن نلاحظ تغير شكل الباب مقفل ثم وهو مفتوح فى أوضاع مختلفة.

وليس الرسم الحقيقى هو الذى يعطى جمال الشكل لكن أيضاً ترتيب النماذج وتكوين الصورة له أثر فعال فى جمال الأشياء التى نرسمها، فاختيار النماذج وترتيبها فى

احسن الأوضاع مع إشتراك التلاميذ من وقت لآخر فى اختيار الأوضاع يغرس فيهم ملكة التنسيق والتجميل. ومما يفيد عادة فى ترتيب مناسب أن تشغل المجموعة التى ترسم شكلاً هندسياً خاصاً مثل مثلث أو نصف دائرة.

(٢) المساقط:

لما كان رسم المنظور لا يحقق الرسوم الحقيقية لذوات الأشياء، أدخل رسم المساقط وليس الغرض أن ندرس المساقط من الوجهة الهندسية البحتة وإنما نريد أن نمد التلميذ بما يساعده على تفهم حقيقة اشكال الأجسام بطريقة سهلة واضحة كما ينص منهج التعليم الابتدائى لعام ١٩٣٢ على أن يحاول التلاميذ رسم المساقط الأفقية والرأسية لبعض الأشياء السهلة بدون أستعمال الهندسة.

ولمعرفة شكل الجسم الحقيقى يلزم أن تعمل لأوجهة المختلفة رسومات متعددة كل منها يمثل وجهاً خاصاً، وفى الغالب نحتاج المنظر العلوى ويسمى المسقط الافقى والمنظر الجانبى ويسمى المسقط الرأسى.

(٣) الظل والنور:

ينبغى أن تبدأ دراسة الظل والنور مبكرة مع رسم النماذج، فإن الرسم من غير الظل والنور يظهر ناقصاً وكأنه غير حقيقى فضلاً عن أن التلميذ الصغير يمكنه أن يراهما بسهولة وإن كان لا يتفق التعبير عنهما، ويمكن للتلاميذ محاولة إظهار الظل والنور فى جميع الفرق، ولا ينبغى منعهم من ذلك دون داع كما ينص منهج ١٩٢٧ للمدارس الابتدائى، ومن الخطأ تسمية الرسوم الخطية صوراً بمعناها الصحيح ولو كانت زخرفة متقنة ذات منظر حسن لبعدها عن الشكل الطبيعى فمنظر الكرة ليس ذلك الخط المنحنى المقفل بل هو سطح مستدير يختلف النور والظل عليه من جزء لآخر.

ولا يجوز للمبتدئ فى دراسة الظل والنور أن يخرج إلى الطبيعة المباشرة بل يمارس تمارينه الأولى داخل حجرته، واعياً أن تكون الأجسام التى يختارها خالية من الزخرفة والبروز واللمعان وأن تكون إضائتها من جهة واحدة مستعملاً ضوءاً صناعياً.

ويصعب على التلاميذ أحياناً إدراك درجة الظل، إلا أنه بالنظر إلى الشكل والعين مغمضة تقريباً يمكن استبعاد التفصيلات فتظهر مناطق الظلال الهامة واضحة، وقد يكون مفيداً للمبتدئين التمرين على رسم بعض المجاميع باستعمال درجات لون واحد وبذلك تزول صعوبة ألوان متعددة لبيان درجات الظل المختلفة.

والباستيل أسهل وسيلة للبدء فى دراسة الظل والنور، لذلك يحسن استعماله أولاً وفى هذه المرحلة من الدراسة لا ينبغى الإصرار على بيان لون الظل بل يكتفى بلفت النظر إلى درجته التى هى فى الواقع أهم من لونه حتى إذا وصل التلميذ إلى درجة التميز والإدراك أمكن تمرينه على رؤية لون الظل.

والسنوات الدراسية المتقدمة تستعمل القلم الرصاص ويكون ليناً من درجة B او 2B أو أكثر، وتتوقف درجة الاقتام على كيفية وضع الخطوط بعضها بجوار بعض، فإذا كانت هذه الخطوط رفيعة متباعدة بدا الظل فاتحاً أما إذا كانت سميكة متلاحقة فإنها تسبب إقتاماً وهذا الإقتام يزداد إذا تقاطعت هذه الخطوط مع خطوط أخرى متوازية مثلها. ويجب أن يلاحظ التلاميذ أن إتجاه الخطوط يساعد على إظهار شكل الجسم فإن كانت السطوح إسطوانية رسمت الخطوط منحنية فى إتجاه إنحناء السطح وإذا كانت مستوية رسمت الخطوط مستقيمة متوازية.

يجب أن يلاحظ التلاميذ النموذج جيداً قبل الرسم مخافة أن تؤثر صورة الجسم الأصلية المنطبقة فى أذهانهم فتبعدهم عن الحقيقة.

وبناء على ما سبق فإن تعلم الظل والنور هو محاولة للوصول إلى الرسم الحقيقى الذى يظهر البيئة والشكل للنموذج المراد رسمه ويبدأ بتعليم الظل والنور من نماذج سهلة

قبل الخروج إلى الطبيعة وغالباً ما يكون هذا التعليم السنوات المتقدمة بواسطة الأقلام اللينة فى درجتها.

ثانياً: الزخرفة ودراسة الألوان:

الزخرفة ودراسة الألوان هى الفرع الثانى من الرسوم فى الفترة الثانية بعد رسم النماذج الطبيعية والمصنوعة وقد أهتم بتعليمه وكان وسيلة الربط بين مادتى الرسم والأشغال اليدوية أو الفنية فى التعليم الابتدائى والزخرفة والألوان مكملين لبعضهما.

أهداف تعليم الزخرفة:

إن فائدة تعليم الزخارف فى التعليم هى:-

١- تربية الذوق السليمُ وتنمية قوى التخيل والابتداع عند التلاميذ.

٢- تعويد التلاميذ أن يقدروا الأشياء الجميلة.

٣- الاعتناء باقتناء الجميل.

٤- تعليم الزخارف يهذب من إحساس التلاميذ وشعورهم، فيقلل ما بهم من الإثارة وعبادة المادة.

٥- ممارسة الزخارف واتقانها تبعث فى النفس الرغبة فى شغل أوقات الفراغ.

٦- الممارسة وإكتساب الخبرة تدعوان إلى التفكير فى الكسب من هذا الطريق وتفضيله.

٧- ترتبط الزخرفة بالصناعات ارتباطاً بالغاً فيجعل الفائدة محققة فى إعداد التلاميذ صانعاً.

ولتحقيق مهمة هذه الأهداف فقد بسطت الزخارف لتلائم أعمار التلاميذ وقد وضعت كراسة خاصة بالنسبة للأولى والثانية، هى (كراسة الرسم والإنشاء والزخرفة) تأليف: الأساتذة/ احمد شفيق زاهر، حبيب جورجى، محمد عبد الهادى.

وقد تدرج تعليم الزخرفة فى المدارس من السهل للأصعب. فمنهج عام ١٩٢٧ للتعليم الابتدائى بنين يتضمن الزخرفة فيه الآتى:

السنة الأولى: تعطى زخارف أساسها النقط والخطوط المستقيمة بألوان الباستيل.

السنة الثانية: تعطى زخارف أساسها الأشكال الهندسية البسيطة مثل المربع والمثلث وكذلك الحروف العربية وتعمل إما بالألوان الباستيل أو بالقلم الرصاص أو بالألوان المائية وتعطى أيضاً تمارين على الألوان الأولية بملئ الأشكال الهندسية البسيطة كالمربع والدائرة.

السنة الثالثة: تعطى زخارف تتكرر فيها أوراق الأشجار والأزهار ووحدات من النماذج وتستخدم هذه الزخارف فى ضروب الأشغال اليدوية ومجلة المدرسة أو الإعلانات عن حفلة المدرسة ويمكن استخدامها فى الطبع بالورق المفرغ أما تمارين الألوان فتعطى الألوان الأولية والثانوية وملئ أشكال هندسية تكون أصعب مما فى السنة الثانية.

السنة الرابعة: كما فى السنة الثالثة مع التوسع، وتعمل الزخارف لأغراض عملية كالنقش على الخشب والطباعة بالورق المفرغ، أما تمارين الألوان فكما فى السنة الثالثة مع تمارين على تدرج الألوان واختلاطها.

يشير منهج ١٩٣٢ للمدارس الابتدائية للبنين إلى أنه من المفيد أن يعمل المدرس على ربط دروس الرسم ودروس الأشغال اليدوية كما يأتى:

(أ) يقص وحدات من الورق الملون الرفيع وترتيبها فى كراسة الرسم ترتيباً زخرفياً.

(ب) بزخرفة بعض الأشكال تم عملها فى حجرة الأشغال اليدوية.

(جـ) يعمل زخارف تصلح لأشغال الإبرة والتطريز (فى مدارس البنات وغير ذلك من الفرق).

وبناء على ذلك فإن تطبيق الزخرفة فى مدارس البنين يختلف عن تطبيق الزخرفة فى مدارس البنات، وهذا التطبيق متنوع بتنوع الأشكال اليدوية للبنين أو الأشغال الفنية للبنات أما مناهج التعليم الأولى فكانت مبسطة.

فالقرار الوزارى رقم ١٩٥١ لسنة ١٩١٦ يشمل منهج الدراسة الأولية للبنين وكان تدريس الرسم فى السنة الرابعة فقط ويتضمن الزخرفة أساساً إما على ورق مقسم إلى مربعات أو ورق غير مقسم إلى مربعات ولا مانع من أن يكونوا رسومهم أحياناً بالأقلام وذلك وزيادة فى تشوقهم.

والقرار السابق قريب من الفترة الأولى (الأمشق) حيث يعتمد على الورق المقسم إلى مربعات فى الزخرفة والذى كان متبعا فى تلك الفترة، كما أنه محدود فى تطبيقاته وقصره على السنة الرابعة وتقدم منهج البنات عنه فى نفس السنة.

والقرار الوزارى رقم ١٩٥٢ لسنة ١٩١٦ ويشمل خطة الدراسة المؤقتة للمدارس الأولية للبنات وفيه منهج الرسم للسنوات الأربعة، ومجال الزخرفة محتواه كما يلى:

السنة الأولى: نقل أشكال زخرفية بسيطة سبق عملها من الطين مثل صفوف التفاح وكومات البرتقال، ويلاحظ أن هذا انتقل من المحسوس إلى المجرد. ثم يرسم أشكال هندسية بسيطة على الورق المقسم إلى بوصات مربعة مثل حواش من المربعات والمثلثات والمستطيلات.

السنة الثانية: كما فى السنة الأولى مع مراعاة أن تكون مساعدة المعلمة للتلميذ أقل.

السنة الثالثة: رسم أشكال زخرفية على ورق مقسم كما فى السنة الثانية وترتيب خطوط تصلح لاستعمالها فى تمرينات أشغال الإبرة البسيطة.

السنة الرابعة: أشكال زخرفية بسيطة تصلح للتطبيق عليها فى اشغال الإبرة.

وبعد أن أقر مشروع التعليم الإلزامى بناء على دستور ١٩٢٣ وضع له مشروع منهاج الدراسة الأولية الإلزامية عام ١٩٢٧ وهو لم يختلف فى مضمون منهج الرسم عن التعليم الابتدائى.

أما منهج المكتب العامة فكان مبسطاً كثيراً من مناهج التعليم الابتدائى أو الأولى، ولكن لم يختلف عن إنه فى السنوات الأولى بزخرفة أساسها النقط والخطوط والحروف العربية مثل الانتقال فى السنوات المتقدمة على زخارف مؤسسة على أوراق الأشجار

والتقسيمات الهندسية. كما جاء فى منهاج المكاتب العامة عام ١٩٣٠. ويلاحظ أن سبب بساطة مناهج المكاتب العامة بالمدارس الإلزامية هو نظام نصف اليوم الذى كان متبعاً فى تلك المدارس.

الطريقة العامة لتعليم الزخارف:

لقد كان المتبع فى الفترة الأولى نقل الزخارف من رسوم مطبوعة يوزعها المدرس فى بدء الدرس ويجمعها فى نهايته، والغرض هو عمل رسوم نظيفة تشابه الرسوم المطبوعة، وهذه الطريقة مدعاة لخمول الذهن والوقوف فى سبيل التقدم والابتكار أما الطريقة العامة لتعليم الزخارف فى الفترة الثانية فيجب أن يكون أساسها الابتكار وليس معنى الابتكار اختراع الزخارف أختراعاً مجرداً من الاسترشاد، سواء من المعلم أو مما يمكن الحصول عليه من المنسوجات والمتاحف والأبنية، فنقل بعض الزخارف مقيد للتلاميذ بشرط معرفة مكوناتها وتركيبها، وكل ما ينقل يمكن استعماله، وإذا دعت الحاجة إلى ابتكار زخارف جديدة وما يقتبس يمكن تعديله وإدخاله فيما يبتكره، لذا يحسن فى متناول التلاميذ مجموعات من صور النقوش.

وهذه بعض نماذج عملية تلائم حالة التلاميذ مع مراعاة أعمارهم:

الأطفال من ٧ : ١٠ سنوات:

تعمل فى هذه المرحلة زخارف سهلة وتكرارها مثل النقط والخطوط والمساحات الهندسية وفى أول الأمر يستخدم الورق المقسم إلى مربعات تسهيلاً للعمل، ، وترسم الزخارف بطريقة الطبع بالبطاطس كالآتى:-

- يعطى كل تلميذ نصف بطاطسة ويحفر عليها شكل هندسى وتختم فى ورقة نشافة عليها حبر.
- تطبع فى تكرار على الورق المقسم بحيث يكون الشكل الناتج إطار صورة.
- يمكن استعمال الخشب الذى فى نهايته أشكال هندسية.

- تستخدم هذه الطريقة فى زخرفة أشياء يستعملها التلميذ كالمنديل او المفرش أو ستارة.
- تعدد أشكال الوحدات وكثرة الألوان يفتح مجالاً لأعداد دروس شائقة.

وهناك نموذج ثان للتلاميذ من سن ٧ – ١٠ سنوات فى الزخرفة وهو استخدام الحروف العربية كوحدات زخرفية، وفيها يتبع الآتى:

- يرسم خطين متوازيين ثم يقسم ما بينها بخطوط أفقية متساوية.
- يرسم حرفاً من حروف الهجاء، كحرف العين، ثم يضيف زخارف أخرى سهلة بجانبه.
- يجب أن تكرار الزخرفة المضافة.
- يمكن تكرار أشكال أخرى على المنوال السابق نفسه كعلامة × مثلا.

أما النموذج الثالث للسن السابقة نفسها فهو ملء مربع بوحدات مقطوعة من الورق الملونة وتنشر بانتظام فى المربع.

التلاميذ من سن ١٠ – ١٢ سنة:-

فى هذه المرحلة وصل التلاميذ إلى درجة المعرفة التى تمكنهم من رسم أجزاء النبات رسما صحيحاً ويمكنهم إعداد هذه الرسوم للزخرفة قبل الدرس. وهذا نموذج لذلك ملء إطار بالزخرفة.

- يرسم المدرس مثالاً أو إثنين لإعداد ورقة الشجر للزخرفة.
- يطلب المدرس من التلاميذ رسماً مبتكراً على نسق ما عمله أمامهم.
- يرسم التلاميذ إطاراً ويقسمونه إلى مربعات وترسم الوحدات فى وسط المربع ثم تكرر.
- يضيف التلاميذ من عندهم ما يربط الأوراق بعضها ببعض.
- يعد الرسم بالقلم الرصاص ثم تلون بالألون المائية تلويناً متقناً.

يجوز الا يتقيد التلاميذ بمربع بل يقسم إلى مستطيلات او متوازيات اضلاع او مثلثات.

دراسة الألوان:

لقد كان دراسة الألوان فرعاً من فروع الزخرفة حتى عام ١٩٣٢، فقد افرد منهج تلك السنة بنداً خاصاً لدراسة الألوان، جاء فيه أن تمارين الألوان تساعد التلميذ كثيراً عند تلوين الأشياء وتنسيق الزخارف وعند قيامه بعمل رسوم مناسبة باستعمال الفرجون مباشرة، واصبحت دراسة الألوان أكثر تفصيلاً وعمقاً عما فى منهج عام ١٩٢٧.

تمارين الألوان المائية:

إن لتعليم الألوان أثراً على الزخرفة، ورسم النماذج، والرسم التخيلى، لذا نظمت له تمارين تبدأ من التمارين البسيطة التى تتمثل فى استعمال الفرشاه وملء مساحات، إلى التمارين الصعبة التى تتمثل فى خلط الألوان ومضاهاتها، وإحداث التوافق اللونى فى الأشكال، وهذه التمارين مرتبة للسنوات الدراسية فى المرحلة الابتدائية وهى:-

السنة الأولى:

١- استعمال الفرجون:

اغمس الفرجون فى طبق اللون (ويجب الا يكون اللون باهتاً وممزوجاً بالماء بنسبة ١ : ٩ ليتماسك قلبه جيداً من غير ضغط شديد. ارفع الفرجون ولون بها جزءاً من ورقتك مراعياً أن تكون مملوءة باللون وان يسيل اللون على الورقة من اعلى إلى أسفل عندما تلون جزءاً كافياً من الورقة أكتف بما فى الفرجون من لون واستمر حتى لا يبقى على الورقة لون متجمع. أعد التمرين نفسه مستعملاً الواناً مختلفة.

٢- الألوان الثانوية:

ضع مقداراً من اللون الأصفر فى طبق ولون منه جزءاً من ورقتك ثم ضع مقداراً من اللون الأزرق فى طبق آخر ولون منه جزءاً آخر من الورقة، صب ما فى الطبق

الأول فى الطبق الثانى وقلبه جيداً بالفرشاة. ثم لون باللون الجديد جزءاً من الورقة. كرر التمرين السابق مستعملاً الأحمر مع الأزرق والأحمر مع الأصفر.

السنة الثانية:

١- إدماج لونين:

إدماج الأزرق فى الأصفر لون جزءاً من ورقتك باللون الأصفر. لاحظ ان يكون على الورقة مقداراً منه. أنتقل إلى اللون الأزرق واستمر فى التلوين به تشاهد فى النهاية ان اللونين يتداخلان ولا يظهر بينهما فاصل ظاهر.

٢- تلوين مربع:

ارسم مربعاً. قلب اللون بالفرجون جيداً، ثم ابدأ فى الركن الأعلى من جهة اليسار متجهاً بها من الشمال إلى اليمين استمر فى التلوين محركاً الفرجون من الشمال إلى اليمين أو من أعلى إلى أسفل مراعياً كما سبق أن تكون الفرجون مملوءة باللون دائماً وعند إنتهاء التلوين أرفع اللون الزائد المتجمع فى أسفل المربع بالمرور عليه بطرف الفرجون بعد تجفيفها بالضغط على حافة الطبق. أعد التمرين عدة مرات بألوان اخرى.

٣- طبقات اللون:

ارسم ثلاثة مربعات لون الأول بلون ما، أضف إلى اللون قليلاً من الماء ولون الثانى أضف مقداراً آخر من الماء ولون الثالث، قارن بين المربعات الثلاثة. أعد التمرين مرة اخرى مستعملاً لوناً من الألوان الثانوية.

السنة الثالثة:

١- تلوين المربع:

ارسم مربعاً طول ضلعه ٦سم، أحضر مقداراً من لون ما فى طبق وحرك اللون بالفرجون جيداً ثم ابدأ من الركن الأعلى من جهة اليسار متجهاً بها من الشمال إلى اليمين

استمر فى التلوين محركاً الفرجون من الشمال إلى اليمين أو من أعلى إلى أسفل مراعياً أن تكون الفرجون بعد تجفيفها على حافة الطبق.

٢- تلوين أشكال هندسية:

ارسم بعض أشكال هندسية بسيطة كالمثلث والمعين ثم لونها بالطريقة المتقدمة.

٣- تكوين الألوان الثانوية:

ارسم مربعين صغيرين متجاورين، لون الأول بالأصفر والثانى بالأزرق، إخلط اللونين السابقين، ينتج اللون الأخضر لون مربعاً أكبر. كرر العمل السابق نفسه مع اللونين الأصفر والأحمر ينتجان لوناً برتقالياً، والأحمر والأزرق ينتجان لوناً بنفسجياً.

السنة الرابعة:

١- طبقات اللون الواحد:

خذ مقداراً من لونٍ ما واملأ منه مربعاً طول ضلعه أربعة سنتيمترات تقريباً. اضف إلى اللون قليلاً من الماء ولون منه مربعاً آخر كالسابق. استمر فى عملية تجفيف اللون وتلوين المربعات حتى تحصل على عدة طبقات لذلك اللون.

٢- أنواع اللون:

ارسم دائرتين نصف قطر كل منها ٢سم. ولون أحداهما باللون الأصفرالكروم، والأخرى باللون الأصفر الأهرة وقارن بينهما. لون دائرتين آخرتين احداهما بالأزرق البروسى والأخرى بالأزرق البحرى وقارن بينهما أيضاً، كذلك لون دائرتين إحداهما باللون القرمزى والأخرى بالأحمر الفاقع (الفرمليون) وقارن بين اللونين.

٣- مضاهاة الألوان:

توزع على التلاميذ قطع صغيرة من الورق أو القماش أو الخيط الملون بألوان سهلة ويضاهونها، ويحضر التلاميذ فى كراساتهم ألوانها تضاهيها. ويحسن أن يلصق القطع بجانب الألوان التى يحضرونها ليظهر لهم مبلغ نجاحهم فى الحصول على اللون المطلوب.

٤- توافق الألوان:

ارسم شكلاً هندسياً وقسمه تقسيماً بسيطاً، ثم لون أجزائه باللونين الأحمر والبرتقالي. ارسم الشكل مرة ثانية باللونين الأخضر والأزرق أو الأحمر والبنفسجي.

تمارين الباستيل:

لقد كانت التمارين السابقة منصبة على تمارين الألوان المائية، مع إنها هي الأساس في التعليم فإن خير وسيلة للبدء في دراسة الألوان هي استعمال الطباشير الملون (الباستيل) وذلك لسهولة الرسم به وسرعة الوصول للغرض بواسطته غير أن ذلك يجب ألا يدوم طويلاً، لأن استعمال الطباشير (الباستيل) محدود الألوان فيضع التلميذ ألواناً تقريبية للأشياء، وبذلك يخشى من استعمالها أن يتعود التلاميذ عدم الدقة في مضاهاة الألوان لذلك يجب البدء باستعمال الألوان المائية في أول فرصة مناسبة.

تعليم الألوان والمنهج:

ينص منهج عام ١٩٢٧ على أن تعليم الرسم في السنة الأولى يكون بالخامات التالية:- الرسم بالطباشير الملون وبالقلم الرصاص ويمكن استعمال الألوان المائية.

أما في السنة الثانية فتعمل تمارين الألوان الأولية وطريقة ملء الأشكال الهندسية البسيطة كالمربع والدائرة..... إلخ.

وفي السنة الثالثة تعطى تمارين الألوان الأولية وتكوين الألوان الثانوية وملء أشكال هندسية أصعب من السنة الثانية.

وفي السنة الرابعة تعطى تمارين كما في السنة الثالثة وتمارين على تدرج الألوان وخلطها.

أما منهج عام ١٩٣٢ فقد أفرد بنداً في مقدمته لدراسة الألوان وهو أكثر مما في منهج عام ١٩٢٧ جاء فيه:- في السنة الأولى يقوم التلاميذ بعمل التمرينات التالية:-

١- عمل ثلاث بقعات كبيرة من الألوان الأصلية.

٢- عمل بقعتين متجاورتين من لونين مختلفين، ثم عمل بقعة كبيرة تمزج هذين اللونين.

٣- تغطية مساحة من الورق بالماء ثم وضع الألوان الثلاثة الأصلية عليها بالفرجون لتنتشر ويندمج بعضها فى بعضها الآخر.

٤- استعمال الفرجون مباشرة فى رسم أشياء سهلة.

وفى السنة الثانية يقوم التلاميذ بعمل التمرينات التالية وما يشابهها.

١- إدماج لونين أو ثلاثة بعضها فى بعضها الآخر.

٢- ملء مربعات وأشكال هندسية أخرى بسيطة.

٣- استعمال الفرجون مباشرة فى رسم بعض أشياء سهلة.

وفى السنة الثالثة تعطى التمارين التالية:

١- ملء مساحات هندسية بألوان مختلفة.

٢- إيجاد الألوان الثانوية.

٣- مخففات الألوان.

٤- مضاهاة الألوان.

٥- استعمال الفرجون مباشرة فى رسم بعض أشياء سهلة.

وفى السنة الرابعة تعطى التمارين التالية:

١- رسم وتلوين دائرة الألوان البسيطة.

٢- عمل تمارين سهلة لبيان التوافق.

٣- عمل تمارين سهلة لبيان التباين.

٤- استعمال الفرجون مباشرة فى بعض الأشياء السهلة.

هذه هى التمارين كما جاء فى المناهج وتستخدم الألوان المائية فيها، وتساعد التمارين فى تلوين الزخارف وتنسيقها، وكذلك فى رسم النماذج الطبيعية والمصنوعة ومضاهاتها، وأيضا فى الرسم التخيلى.

ثالثاً: الرسم من الذاكرة:

إن الرسم من الذاكرة من أهم أنواع الرسم وأنفعها للتلاميذ وأقواها أثراً فى تنمية قواهم العقلية، لما يستدعيه من ملاحظة المرئيات ملاحظة دقيقة والتفكير فى أشكالها وإيجاد صور عقلية لها قبل الرسم، كما أن حاجة التلاميذ إليه فى حياتهم الدراسية والعملية أكثر منها على الرسم من النماذج، لذا يجب ألا يقل الاهتمام بهذا الفرع من الرسم عن الاهتمام بسائر الفروع والواجب أن يسير جنباً إلى جنب مع دروس المنظور.

موضوعات الرسم من الذاكرة:

يجب أن تكون موضوعات الرسم من الذاكرة متنوعة على حسب قوة التلاميذ وقدرتهم، وتأخذ فى تنوعها الترتيب الآتى:

١- موضوعات يرسمها التلاميذ من الذاكرة عقب رسمها من النماذج مباشرة مع إبعادهم عنهم.

٢- موضوعات جديدة تعرض نماذجها على التلاميذ فترة تسمح لهم بتكوين صور عقلية لها، ثم تنحى عنهم، ويؤمرون برسمها، ولا يصح عرض النموذج فى الحصة أكثر من مرة واحدة إلا عند الضرورة القصوى أو حينما يتبين المدرس أن التلاميذ لم يستطيعوا تكوين صورة كاملة فى أذهانهم.

٣- أشياء طبيعية أو صناعية مما يراها التلاميذ فى بيئتهم يكلفون بدراستها قبل الحصة ثم يؤمرون برسمها.

٤- نماذج معروفة للتلاميذ يؤمرون فجأة برسمها من غير أن يخبروا بها قبل الرسم.

يحسن أن يعرض المدرس فى السنوات الأولى شيئاً سهلاً لمدة قصيرة لينظروا إليه جيداً ثم يطلب منهم رسمه من ذاكرتهم بدون ما يطلب منهم معرفة تفصيلاته. أما

الطلبـة المتقـدمون فيطلب منهم ذلـك لحاجـاتهم إلى ذاكـرة قويـة ومعلومـات تؤهلـهم للمطلوب.

وتتمثل طريقة عرض النموذج وإخفائه، فى أن يعـرض المدرس النمـوذج علـى التلاميذ لمدة قصيرة يتمكنوا فيها من إلمام به ثم إقفال أعينهم ورسمه بأصبعهم فى الهواء اختباراً مبدئياً للتلميذ ومقياساً لما حفظتـه ذاكـرتهم ووعيـه قبـل البـدء فـى العمـل فقد يألف البعض الشكل ويعرفونه من عرضه لأول مرة فى حـين أن الأخـرين لا تكفيهم هـذه المدة إذ يلقون نظرة سطحية على الشكل يظنون أنها كافية فى حين أنـه لم يعلق بـذهنهم سوى النذر اليسير لعدم أختبارهم وملاحظتهم للشكل الملاحظة الدقيقة الواجبة، ويظهر خطأهم عند الرسم إذ يكون الشكل بعيـداً كـل البعـد عـن النمـوذج الأصلى وبهذا نـرى ان الرسم للجسم أولاً بالإصبع فـى الهواء تجنبـاً لمـا يقـع مـن الخطأ وحرصـاً علـى الوقت مـن الضـياع. وإذا لم تكـف النظـرة الأولى فـأخرى تعقبهـا نوصـل إلى طريـق الصـواب. ومــن المستحسن بعد أن يتم التلاميذ رسومهم أن يعـرض الشئ عليهم ليقـارنوا بينـه وبـين مـا رسموا.

ويجب أن يتمـرن التلاميـذ علـى مـذاكرة الأشـياء وحفظهـا، لأن الرسـم مـن الـذاكرة فائـدة عظيمة وبخاصة إذا علمت أنه النوع الوحيد من الرسم الـذى تعتمـد عليـه وتستعمله فـى حياتك العملية، وتبدأ مذاكرة الشكل كالآتى :-

١- ضع النموذج أمامك وترسمه كالمعتاد كما فى رسم النماذج.
٢- ارسم الشكل مرة ثانية بدون النموذج، وقارن بين الرسم فى الحالتين.
٣- ارسـم الشـكل مـرة ثالثـة وحـاول ألا تستعمل المحاة فـى هـذه المـرة وقـارن بـين الحالتين السابقتين.
٤- ولحفظ الشكل ارسمه فى المساء ثم ابدأ فى الصباح فـى اسـترجاعه حتـى يجعلـك ذلك متيقظاً لدقائق الشكل من النسيان.

ومن أهم النقاط التى ينبغى ملاحظتها عند تذكر الشكل هى :-

١- شكله العام (إسطوانى أو مخروطى أو مكعب أو منشورى ...إلخ).

٢- نسب الجسم المختلفة (الطول، العرض، الفوهة، القاعدة).

٣- التفصيلات الدقيقة والخواص المميزة كشكل اليد والغطاء والفجوات أو البروز الموجودة.

٤- الوضع المطلوب (مقلوب أو مائل ....، فوق مستوى النظر أو تحته).

رابعا : الرسم التخيلى

يطلق على الرسم التخيلى أحياناً اسم الرسم التوضيحى، كما جاء فى منهج عام ١٩٢٨، ولكن المضمون واحد فهو رسوم تشرح بعض الموضوعات التى درسوها فى بعض المواد الأخرى كالتاريخ والمطالعة، ومبادئ العلوم، أو تمثيل حكاية تلقى عليهم، أو صورة لبعض المناظر أو الحوادث البسيطة التى شاهدوها، كما جاء فى نص منهج عام ١٩٣٢، وهناك فرق بين الرسم التخيلى والخيالى، فالأول استحضار الشيء من الخيال، والثانى البعد عن الواقع.

أهداف الرسم التخيلى :-

الهدف هو تنمية القوى العقلية فى الطفل ما دامت الصورة المرسومة من مبتكرات الأطفال انفسهم. وهو يساعد فى تفسير حوادث التاريخ فى عصوره المختلفة ويستعان به فى فهم دروس الجغرافيا، وعلم الأشياء والطبيعة، ويربى الذوق السليم والطبع القويم. ويساعد التلاميذ على جودة التعبير ويسهم فى دراسة قواعد الفنون الجميلة بإمعان، يمهد الطريق لرغبتهم فى الأدب والشعر وتنمية ملكة الخيال.

تعليم الرسم التخيلى :-

إننا نلاحظ أن رسوم الأطفال غير مهذبة ومخالفة للحقيقة، ولكنها تعبر عن قصده، وقوة ملاحظته ويرجع خطأ التلاميذ فى هذا النوع من الرسم إلى ضعف ملاحظتهم وقصور معلوماتهم. ولما كان الغرض من هذا النوع من الرسم تنمية قوى الملاحظة والخيال والتعبير عند التلاميذ برسمه لصور بسيطة يوضح بعض المشاهدات، والقصص يجب توجيه أنظار التلاميذ إلى نقاط الضعف فى الصورة لا سيما ما يدل منها على خطأ فى الملاحظة وقد يكون مناسباً فى بعض الأحيان بعد أن يستمع التلاميذ

للقصة ويفهمونها جيداً أن تعرض عليهم مصورات بعض الأشياء التى تكون منها الصورة المطلوبة على أن يترك لهم الصورة العامة ولا ينظر مطلقاً أن يكون رسم التلميذ صحيحاً كاملاً بل يكفى فى هذه المرحلة الأولية أن يعبر التلميذ عما يريد بطريقته الخاصة مع تشجيعه وتوجيه نظره إلى الحسن من أعمال سائر التلاميذ.

طرق الرسم:-

نتيجة لضعف ملاحظة التلاميذ، تستخدم عدة طرق كمساعدة فى الوصول إلى رسوم حقيقية وتتنوع تلك الطرق لتلائم الفروق بين التلاميذ، وتستخدم كارشاد وتوجيه انظار التلاميذ فى السنوات المتقدمة فقط وما بعدها فى المرحلة التالية، أما السنوات الأولى يكفى توجيه أنظارهم إلى نقاط الضعف. وهذه الطرق هى : -

١- الرسم بواسطة خطوط الحركة :-

فيرسم الرأس على إنه شكل بيضة صغيرة، ويرسم الجسم والأطراف على إنها خطوط بسيطة، وكل ما يجب مراعاته فى هذه الرسوم هى النسب والتوازن، وفى إستطاعة التلميذ أن يرسم كثيراً من هذه التصميمات، وبعد التأكد من أن هذه التصميمات خالية من الخطأ يمكن أن يتم رسم الجسد مكبراً مسترشداً بهذه الخطوط ومراعيا النسب.

٢- الرسم من الطبيعة مباشرة :-

الطريقة السابقة تجعل التلميذ على مستوى يمكنه من الرسم مباشرة وذلك بأن نحضر إنساناً ليتخذ أمام التلاميذ الوقفة أو الجلسة أو الحركة التى يود رسمها، والعقبة فى المدارس هى صعوبة الحصول على إنسان كنموذج، لكثرة النفقات، على أنه يمكن القيام بذلك بدون تكاليف بأن يعرض الأمر على الطلبة فيتهافتون على التطوع بالوقوف أو الجلوس للرسم ويجلس التلميذ فترات مقدار كل فترة حوالى عشر دقائق ويأخذ بينها وقتاً لراحته ويكون الرسم كالآتى:

(أ) يحدد الشكل العام بخطوط الحركة.

(ب) تعين موضع ونسب الأجزاء المختلفة كالأرجل والأزرع وغيرها.

(جـ) نقارن هذه النسب بما هو خلفها من الأرضية أو الحائط وغيرها.

٣- الرسم من المرآه:

هذه الطريقة يتبعها التلميذ فى منزله بأن يجلس أمام مرآه كبيرة ويرسم نفسه وهذه الطريقة لها ميزة هى تمرين وتقوية الذاكرة إذ أنه يراقب نفسه فى المرآه ثم ينكب على ورقته لرسم ما وعاه فى أثناء النظر فى المرآه.

٤- الرسم من التماثيل المصنوعة فى الجص:

هذه النماذج تفيد كثيراً فى رسم أجزاء الجسم لو كانت وافية وذات أحجام مناسبة.

٥- الرسم من نموذج متحرك:

يباع فى محلات أدوات الرسم أجسام تعرف باسم العروسة وهى مصنوعة من الخشب تتحرك أطرافها حسب الطلب، ويستطيع الطالب أن يحركها حتى يحصل على الهيئة المطلوبة.

وهناك طريقة سهلة لرسم الإنسان فى حركات مختلفة. فإذا علمت أن جسم الإنسان يتكون من رأس وجذع وأطراف (ذراعيين ورجلين) ويتركب كل من هذه الأطراف من ثلاثة أجزاء بينها مفاصل أمكن عمل هذه الأجزاء بالكرتون. ووضع دبوس فى المفاصل فيتكون الشكل ويمكن تحريك أجزائه حتى يظهر لك فى الحركة المطلوبة. إرسمه على ورقتك وأكمله برسم الملابس وتفاصيل الوجه وغير ذلك. وهذه الطريقة هى أفضل الطرق للمدارس الابتدائية للصفوف الأولى، وجاءت فى كراسة الرسم والإنشاء الزخرفى للسنتين الأولى والثانية الابتدائيتين.

أما رسم الحيوان فالتلميذ يجد صعوبة فى رسمه لأنها دائمة الحركة فلهذا يكون الاعتماد على قوة الملاحظة وحدة الذاكرة ويبدأ الرسم بالشكل الجانبى حيث أنه أسهل وتحريك الهيكل العام له ثم تضاف التفاصيل بما يميز كل حيوان.

الرسم التخيلى وملاءمته لقوى التلاميذ:

المطلوب فى برامج الرسم الحديثة فى مدارسنا الابتدائية، هو أن يكون التلميذ ذا مقدرة مناسبة على أن يلخص قصة بالرسم، فيختار منها موقفاً أو مواقف تبينها ثم توضحها بالرسم، كذلك الأمثلة، والحكم والأشعار والأقوال المأثورة. فإن التمرينات مهما كانت غير مهذبة تساعد على تنمية القوى العقلية فى الطفل ما دامت الصورة المرسومة من المبتكرات للأطفال أنفسهم وليتذكر المدرس أن الطفل فى أثناء السنتين أو الثلاث الأولى إنما يقوى بالتدريج على ضبط عضلاته وعلى هذا يجب أن تتمشى الدقة المنشودة من عمل التلميذ مع تجربته الخلقية والجسدية، ويجب عدم التدقيق فى النقد مع المبتدئين.

على أن الرسومات التى يعملها التلاميذ لا تخلو عادة من حقائق وصدق ملاحظته، ولذا يجب تشجيعهم على عملها ونقد رسوماتهم برفق ومع ذكر المزايا وبيان العيوب وطرق إصلاحها وسيأتى وقت يشعر فيه التلميذ (بسبب تقدم سنه وزيادة معلوماته ونمو ملاحظته) بأن رسمه لا يعبر عن غرضه تماماً وإن ذلك يجعله يجتهد فى معالجته والعمل على تحسينه...، وهكذا شيئاً فشيئاً حتى يصل إلى الدرجة المرغوبة.

المرحلة الثانية فى تعليم الرسم

(١٩٣٢ – ١٩٤٧)

التحرر من قواعد نقل الطبيعة

اتجهت المرحلة الثانية من الفترة الثانية لتاريخ التربية الفنية إلى التحرر من القواعد الكثيرة التى لازمت المرحلة الأولى وكان هناك اهتمام واضح بفنون الأطفال والفنون الشعبية والشرقية والحديثة، وقد ساعد هذا الاهتمام على تقدم أفكار المرحلة الثانية على المناهج التى وجه النقد إليها، والاتجاه إلى تجريب أفكار تربوية جديدة فى تدريس الرسم.

العوامل التى مهدت للمرحلة الثانية:

١- مهدت المدارس الأولية للمدارس الابتدائية فى التحرر من قواعد الرسم التى اشتهرت بها المرحلة الأولى من الفترة الثانية، وذلك بمعارض فنون الأطفال التى تقيمها تلك المدارس والتى كتب أحد المربين بمجلة الكاتب المصرى عام ١٩٢٦ عنها مشيراً إلى أن الأطفال لهم تعبيرهم الخاص ويجب أن يتحرروا من قواعد الكبار فى الرسم، وقارن تعبيرهم ببعض الفنون الشرقية وفنون الفنانين أمثال (ماتيس) و(شجال).

٢- ترجمة بعض المراجع الأجنبية التى تحمل عدداً من الأفكار التحررية مثل كتاب (إميل) الذى ترجم عام ١٩٣١، وهو يدعو إلى فهم فنون الأطفال وتفسيرها بمنطقهم لا بمنطق الكبار.

٣- إتصال المربين فى تعليم الرسم بالاتحاد الدولى للرسم والتربية الفنية والفنون العملية، عام ١٩٢٨ فكان ذلك فاتحاً لمعرفة التطورات الحديثة التى بذلت فى تعليم الرسم فى بعض الدول الأوربية.

٤- إنشاء معهد التربية - كلية التربية حالياً - عام ١٩٢٩، وإتصال عدد من المربين بعالم التربية فى الخارج وبخاصة الولايات المتحدة الأمريكية.

كانت هناك بعض العوامل التى مهدت للمرحلة الثانية وتتحدد فيما يلى:

بدأت المرحلة الثانية عام ١٩٣٢، وهو العام الذى بدأت فيه المدارس التجريبية نشاطها، وما أعقب ذلك من تطوير المناهج، ثم إنه العام الذى أسست فيه مجلة الاتحاد الدولى للرسم والأشغال والتربية الفنية لتعبر عن بعض الآراء والتجارب والأفكار التى نشطت فى هذه المرحلة ، وتنتهى عام ١٩٤٧ بصدور منهج جديد للرسم والأشغال مخالفاً تماماً كل ما جاء فى المرحلة الأولى من الفترة الثانية، فكما قال إسماعيل القبانى: (إن أهم العوامل التى أدت إلى التطور فى هذه الناحية التجارب التى أجريت فى الفصول والمدارس النموذجية التى أنشأها معهد التربية فيما بين سنة ١٩٣٢ وسنة ١٩٤٨م).

وتسير مناهج المرحلة الثانية على منوال ما هو موجود فى المرحلة الأولى مع تغيرات طفيفة على الرغم من وجود أفكار كثيرة مخالفة لهذه المناهج، وهذا أهم ما يميز هذه المرحلة ويجعلها تمهيداً للفترة التالية والتى تتلخص فى الآتى:

١- الاهتمام بالرسم الخيالى.
٢- التحرر التدريجى من قواعد الرسم التى شاعت فى المرحلة الأولى وفقدها.
٣- الاهتمام بفنون أخرى غير الكلاسيكية مثل الفنون الحديثة، والفنون الشرقية والمصرية القديمة والفنون الشعبية ومقارنتها بفنون الأطفال.
٤- الاهتمام بالأفكار السيكولوجية والتربية الحديثة.
٥- فهم بعض خصائص رسوم الأطفال.
٦- الاهتمام بالأعمال الجماعية فى الفنون وتجريبها.
٧- تقدم أفكار المرحلة الثانية على المناهج.
٨- الاهتمام بالفروق الفردية والموهبين.

وسوف نتعرض للنقاط السابقة بالتفصيل فيما يلى:

١- الاهتمام بالرسم الخيالى:-

لقد كان الرسم التخيلى هو النتيجة الأولى لحركة التغير، فقد وضع فى المرتبة الأولى بعد أن كان فى المرتبة الرابعة من الرسوم الأربعة فى المرحلة الأولى، فكان رسم

النماذج وإتقانها، وحفظ تلك الرسوم، والرسم من الذاكرة بمثابة التمهيد للرسم التخيلى، الذى كان لـه قواعـد فـى نقـل الإنسان والحيـوان وتكـوين الصـور... الخ. فقـد تغـير المفهوم وأصبح الرسم الخيـالى تعـبيراً عمـا يجـول بالخـاطر، فـيفض مـنهج عـام ١٩٣٥ علـى ان (أهـم أغراض تعليم الرسوم تعويدُ التلاميذ التعبير بسهولة عما يجول بخـواطرهم ويحسـون بـه من المناسبات والظروف المختلفة، ويجب أن يعنـى المدرسـون بانتقـاء الموضـوعات الصـالحة لتنمية تلك القوى الكامنة فى نفوس الصغار، ولا ينتظـر بطبيعـة الحـال أن تكـون الصـور التى يعملونها موافقة لما يراه الكبار بل يكفى ان تكون معبرة عما يريـده كـل مـنهم تعـبيرا صادقا علـى حسب ما يراه ويرتـاح إليه وتقتصـر مهمـة المـدرس علـى إلقـاء القصـة بصـورة مثيرة لاهتمام التلاميذ ثم النقد والمقارنة والتشجيع والإرشاد.

وتغير مفهوم الرسم التخيلى إلى الرسم الخيالى، لأنه الأول يعنى استحضـار الصـور الماضية فى ذاكرة الطفل أما الثانى، يقصد به ابتداع صور رمزية وتعبيرية ليس لها أحيانا صلة بالواقع، لذا يسمى الرسم التخيلى بالرسم الخيـالى حتـى يكـون أدق فـى المعنـى خـلال الفترة الثانية.

نمو الأطفال فى الرسم الخيالى:

إن الأطفال فى مدارس رياض الأطفال والمدارس الأوليـة (خمـس سـنوات إلى ثمـان سنوات) يرسم ما يعرفه ويدركه ومـا يحفـزه إليـه شـوق خـاص وميـل فطـرى، والطفـل لا يتأثر بالواقع فلا يرسم ما يقع تحت حسه ويراه بعينى رأسـه، وتكـون قـدرة الطفـل علـى التخيـل فـى هـذه السـن جامحـة وأن للطفـل فـى جهلـه بحقـائق الأمـور وسـنن الطبيعـة والتزامات الحياة وأحكامها ما يسهل عليه إطلاق العنان لخياله دون التقييد. والحريـة فـى التخيل رهينة هذا السن، ولذا يجب على المعلمين أن ينتهزوا فرصة هذه الطفولـة ويعملـوا على تنشيط الخيال وتغذيته بما ينميه ويتحاشوا أن يكبتوه ويضعفوه تحت وطأة قوانين الممكن، ويمكن تنمية عقل الطفل بالقصص الخرافية الخيالية المناسبة.

أما فى المدرسة الابتدائية من سن ثمانية أعوام إلى أثنى عشر عاماً فيزداد التفـات التلميذ إلى ما هو خارج نفسه من الأشياء المحيطـة بـه وينـزع نحـو بحثهـا وفهمهـا، كمـا إننـا

نلاحظ ايضا ان طريقته فى التعبير تتأثر بالواقع وتتقيد بعض الشئ بما يصح ولا يصح اما الخامات فيستخدم القلم الرصاص والباستيل والورق الملون فى التعبير، ويجب أن يقص التلميذ الورق مباشرة بدون تحديد بالقلم، وتستخدم بعض القصص فى التعبير، وربما كانت الحكايات الدينيـة فـى إبانها مناسبة فـى السنتين الثالثة والرابعة حيث يكون التلاميذ بطبيعة الثقافة المنزلية والمدرسية متهيئين لاستقبال المؤثرات من الحكايات والاستجابة لها فى صورة تفيض حماسا وتشيع فيها عواطف جياشة وحية.

عوامل الاهتمام بالرسم الخيالى:

(١) الخروج للطبيعة:

اننا لو هيأنا للتلاميذ مرة أن يقضوا يوماً من أيام الدراسة خارج جدران المدرسة فى رحاب الحياة الخارجية يرونها رأى العين ويحسونها إحساساً مباشراً لا عن طريق الكتابة والوصف وما إلى ذلك من الوسائل التى تتقيد بها المدرسة، فلاشك فى أن دروس الرسم يكتسب فى ذلك حياة جديدة، إذ أن التلميذ فى حجرة الرسم مقيد إلى حد ما بمجموعة محدودة من النماذج قد لاتسمح الظروف كثيراً بتجديدها.

(٢) الاهتمام بتدريس القصة:

لقد وجه (جون ديوى) نظر القائمين بأمر المدارس التجريبية فى العالم، ومنها مدارسنا شغف الأطفال بالقصص، فجعلوه علماً مدرسياً وخصصوا له دروساً قائمة وكلفوا مدرس الفروع المختلفة بالإكتفاء به فى التمثيل وفى تعليم التلاميذ القراءة والكتابة والرسم، والقصة فى الواقع قامت على أساس نفسى هو الشوق والخيال الذى يمر به الطفل فى كل مرحلة من المراحل الخاصة بنموه، فالطفل فى حداثته له خيال خصب يعينه على خلق أشخاص خياليين يتحدث إليهم، فهو يخلق لنفسه دنيا جديدة تتكلم فيها الأزهار والطيور والحيوانات، فلهذا فالقصة تفسح المجال للتعبير عن كثير من ميول الأطفال وما أستقر فى لا شعورهم، فالقصة فن جميل، وكل فن يرمى إلى تحريك السرور، لهذا فلعرض القصة التربية الجمالية وتهذيب الروح.

والقصة أنواع مختلفة لكل منها مغزى خاص، والذى يعنينا فى هذا الحديث القصة التى يستعين بها مدرس الرسم على تحقيق أغراضه الخيالية، فلا يكفى أن تكون القصة غنية بصورها الجميلة بل ينبغى أن يعمل المدرس أثناء الإلقاء على إبراز صورة أو أكثر من تلك الصور وتحليل عوامل الجمال فيها بالأسلوب الذى يدركه الأطفال، كما ينبغى أن يكون للقصة طابع خاص يعمل المدرس على إبرازه طول الوقت، فهذه تتميز بصورها اللونية وهذه بصورها الحركية وهكذا.

وتدريس القصة كان له اهتمامات فى التربية والتعليم قبل هذه المرحلة، ولهذا عندما بدأ الاهتمام بالرسم الخيالى ودور القصة فيه وجد خلفية سابقة له، وكان من شروط القصة فى التدريس الآتى:

- أن تكون عبارات سهلة مناسبة لإفهام الأطفال وسنهم، وتنتقل من عالم المشاهدات إلى عالم المعقولات.
- أن تنتقل من الأشياء البسيطة إلى المركب، وأن تستحضر وسائل الإيضاح من غير كثرة حتى تسهل على الأطفال الإدراك.
- أن تكون المعلمة طيبة الحديث حسنة الخطاب والإلقاء، وتحكى بطريقة استنتاجية حتى يشاركها الأطفال.
- أن تكون بعض الحكايات تمثيلية حتى يتمكن الأطفال من التعبير عما يخالج نفوسهم.
- أن تنتقل المعلمة من وصف المألوف إلى غير المألوف، كأن تنتقل من وصف حيوان إلى ذلك الحيوان مرتدياً ملابس وحشية.

هناك أنواع من القصة تلائم أعمار التلاميذ المختلفة، ففى المدرسة الابتدائية مرحلتين مرحلة الخيال الحر، ومرحلة المغامرة والبطولة، ولكل مرحلة نوع من القصة يلائمه كما يلى:

مرحلة الخيال الحر (٥ – ٨ سنوات): يميل الأطفال فى هذه السن إلى تخيل الأشياء التى خبروها فى المرحلة السابقة، فيجنحون فى تصور الملائكة وبنات الحور والجينات والساحرات والعمالقة والأقزام وبهذا يجب أن تتناول القصة شخصيات غريبة.

مرحلة المغامرة والبطولة (٨ – ١٢ سنة): تظهر فيها غريزة المقاتلة وحب السيطرة، فيتسلق التلميذ الأشجار والحيطان، ويشترك فى الألعاب التى فيها المنافسة والشجاعة فيكون طواقاً للمحاربة والهجوم، ولهذا يحب قصص المغامرات والمخاطرات والقصص البوليسية ويجب أن تكون للقصة دوافع شريفة.

وقد ذكر الأستاذ/ حبيب جورجى عدداً من القصص فى كتاب التربية الفنية، فيها الشروط السابقة نفسها تقريباً، وكانت هذه القصص من مجال تجاربه فى دور القصة فى تدريس الفن.

كما وضعت أيضاً شروط لطريقة إلقاء القصص على الأطفال حتى تجذب إهتمامهم وتحقق نتائجها، وهذه أهم شروط طريقة الإلقاء:-

أ- أن يجلس المعلم مع الأطفال فى مكان مريح ويمهد لهم بوادر من غير تكلف.

ب- قد يسأل المعلم التلاميذ عما يقومون به من أعمال مماثلة لوقائع القصة حتى يحصر شوقهم.

جـ- لا ينبغى أن يتلعثم المعلم، ويعلق أهمية على المواقف الأساسية.

د- يعرض المعلم صوراً من مناظرها بحيث لا تشتت الانتباه.

هـ- يجيب الأطفال عن أسئلة المعلم بعد الانتهاء من القصة، حتى يتأكد من فهمهم ثم يرسم الأطفال ما يروق لهم من مناظرها المتنوعة مع إعطائهم مطلق الحرية للإختيار.

(٣) اختيار الموضوعات:

يجب أن تختار الموضوعات التى تنشط الخيال وتزكيه روح الإبداع مثل موضوع الطوفان أو موضوع المريخ لما فيه من خروج عن المألوف، كذلك الموضوعات التى تختار فى

المناسبات المختلفة وتبرز فيهاً النواحى الجمالية كالمولد.. ويستطيع عقل الفنان استخلاص خباياها. والموضوعات التى تستهوى الطفل، هى الموضوعات الممتلئة بالخيال المفعم بالحركة.. وهو يعبر عما يريده تعبيراً حراً صريحاً، فالحيوان المخيف يضع له عشرات المخالب والأرجل وفى رسم الحديقة يرص الأزهار ويرتب الفروع.

والموضوعات يجب أن ترقى الغرائز فنجاح موضوع الحرب لأنه يرضى أولاً غريزة المقاتلة والطفل يرسم ما يعرفه ويخرج ما فى ذهنه من صور ويكون لغرائزه العامل الأول فى تكوينها.

(٤) الخامة:

من بين الخامات التى برزت فى المرحلة الثانية الورق الملون المقصوص فيجب أن يقص التلاميذ مباشرة بدون تحديد بالقلم وذلك حتى لا يتقيد التلميذ بما يصح وبما لا يصح وتتاح الفرصة للخيال.

وعلى الرغم من التغير الذى حدث فى المرحلة الثانية أو كما يقول أحد المربين: (بالثورة العنيفة على النزعة القديمة فى طريقة التدريس)، نجد معلم آخر ينادى بأن فن التصوير الخيالى هو أعلى درجة من الفنون الأخرى، بل أن هذه الفنون تستخدم فى طراز الفن الخيالى.. (فإن الفنان) ليس له الحق فى أن يشذ أو يخرج على قواعد التصوير بسهولة بحجة أن هذا الخروج يعتبر ابتكاراً أو تجديداً فى الفن.. لماذا لأن هذه الصور الخيالية التى تعبر عن الفكرة تعرض ويراها الناس الذين لا يعرفون شيئاً عن الفن فيلتبس عليهم فهم الغرض الذى من أجله صنعت هذه الصورة.

ويرى معلم آخر أن الصورة الشاعرية التى تأخذ الإنسان من عالم الحقيقة إلى عالم الخيال والعلم.. تعتبر أساساً فنياً للتصوير يمكن أن يرتكن إليه، ويرى أن الصورة ينبغى أن تجمع بين العقل والخيال والشاعرية لأن الإنسان يجعل فى طبيعته هذين الجانبين ولكن قد يغلب الخيال على الناحية الذهنية. ويتمسك كاتب ثالثاً بأن أهداف التصوير وإن كان فيه إبتكار هو تقليد الطبيعة والسعى وراء الحقيقة والصدق فى إظهارها

ويرى الجمال فى هذا التقليد، أما الفنون التأثيرية والتعبيرية والسريالية فأهدافها إثارة العاطفة بدون أن يكون لها غرض جمالى.

٢- التحرر من قواعد الرسم ونقدها

تمتاز المرحلة الثانية بالتحرر من قواعد الرسم التى أشتهرت بها المرحلة الأولى، وذلك بنقد تلك القواعد، والمناداة بالتحرر منها ويتمثل ذلك فى الكتابات التى جاءت فى مجلة الاتحاد الدولى للرسم والتربية الفنية. وفيما يلى بعض ما نشر فى هذا الاتجاه:-

١- جاء فى التوجيهات الصادرة من مكتب كبير مفتشى الرسم إلى مدرسى الرسم، إنه ينبغى الاهتمام بالقصص فى المدارس وإبراز الصور الجمالية فيها وأن تتصل موضوعات الزخرفة بالنواحى العملية، ولا داعى مطلقاً إلى ذكر قواعد، المنظور والمساقط لأن التلاميذ قد هبطت منهم فى المدارس الابتدائية، وينبغى الاهتمام بالجو الجمالى للمدرسة.

٢- يعاب على رسم النماذج الطبيعية والمصنوعة أننا لا نستطيع أن نعرض على التلاميذ كل ما يلزمه رسمه داخل حجرة الدراسة مثل الخيل والسفن والقطارات وبالإضافة إلى ذلك أن طريقة رسم النماذج تتعارض مع نزعات الطفل وميوله.

٣- يوجد بين جدران مدارسنا فى برامج الرسم كثير من النماذج الأجنبية ما تزال هى بعينها كل عام بدون تجريد، يجب التحرر منها والاهتمام بالرسوم الحرة التى يشتهر بها الذكاء المصرى الخصب الخيال بفطرته والتى نجحت معارضنا أكبر النجاح وتلك النماذج الأجنبية لا يشرفنا الأخذ بها.

٤- إن الأهتمام البالغ بالتدقيق فى أبسط التفاصيل يشغل الذهن عن التكوين العام مثل التوازن وقيم اللون، وهذه النواحى أعظم أهمية، أكثر خطراً فى الناحية الفنية من رسم عظيم الدقة.

٥- إن ما يدركه الطفل عالم خاص له هو وحده، ولذا لم تعد الدقة فى رسم الأجزاء بذات أهمية فى رسوم الأطفال المهم هو التعبير والوحدة الكلية مهما كان نوع الرمز الذى يمثلها.

٦- إن هناك من التنافس بين الخطة التى يتبعها المدرس فى تدريس النماذج، والطريقة التى تستخدم فى معالجة الموضوعات الخيالية. فبينما تترك للتلميذ حرية أختيار الأسلوب الذى يناسبه فى التعبير عن الموضوعات القصصية والخيالية بتشجيع رموزه الخاصة، نرى فى الوقت نفسه أن الفرض من تصوير النماذج يكاد ينحصر فى دراسة قواعد المنظور وتدريب التلميذ على نقل الأصل ومحاكاته بدون أعتبار لمدى قدرته على تحقيق هذا الفرض.

٧- إن نقل النبات أو النموذج كما هو بدون تصرف هو فى الواقع هدم لشخصية التلميذ فى التعبير عن المرئيات فتصبح الموضوعات كما كانت فى الماضى رسم الطبيعة ونقلها، أن الرسم تعبير فنى يرتفع قيمته حسب الوضع والتصميم خلاصة إحساس التلميذ.

٨- إن الطبيعة الصامتة أو النماذج المصنوعة فى الواقع تحتاج إلى دراسة وافية وبحوث جمة لفهم أيها أنسب لإتباعها فى مدارسنا.

هذه كانت بعض أوجه الاعتراض على نقل النماذج التى كانت منشرة فى المرحلة الأولى، والمناداة بالتحرر من قواعد الرسم والاهتمام بالرسم الخيالى والتعبير.

٣- الاهتمام بفنون أخرى غير الكلاسيكية:

إن ما شاع فى المرحلة الأولى هو الاهتمام بالفنون الكلاسيكية أى الفنون التى لها تعاليم مدرسية معروفة مثل فنون عصر النهضة. أما المرحلة الثانية فكانت هناك اهتمامات بفنون أخرى ومقارنة تلك الفنون برسوم الأطفال لإبراز قيمة فن الطفل.

من هذه الاهتمامات الفنون الشعبية، فالفنان الشعبى لا يقلد الطبيعة فى اشكالها وأوضاعها بل هو يوضح المعانى ويعبر عن الوجدانات المختلفة فإذا استخدم الطبيعة لهذا الفرض فإنما يستخدم من عناصرها وأشكالها وأوضاعها مادة يوضح فيها من ذاكرته وإحساساته المختلفة ما يجعلها حقيقة ملموسة شاخصة أمامه، لذلك أمتازت الفنون الشعبية بالبساطة التى جاءت نتيجة لعدم التقيد بمظاهر الأشياء الطبيعية.

ويهتم أحد المعلمين بالفنون الشرقية فيشير إلى ما ذكره أحد النقاد عن الفنون الشعبية وعن الفنانين الشرقيين بعضهم فى مصاف أعظم فنانى العالم ويعتبرونه مؤسس الحركة الفنية فى عصرنا. كما ابرز معلم آخر أهمية الفن الصينى وحلل خصائصه الفنية وأبرز بساطته يخص الحاضر كما كان الفن القديم يخص القديم، وما هو إلا نقص فى التقدير والفهم يحول دون إحتلال الفن الحديث مكانته التى يستحقها عن الرأى العام.

كما يناشد معلم آخر الأخذ بالفن الحديث لأنه يشابه فى بساطته الفنون القديمة فيقول إن الفن الحديث أصبح يشابه فى بساطته وسهولته فن عصر ما قبل التاريخ. ويشير معلم آخر إلى أهمية المدرسة السريالية فى الفن حيث أن الفن القديم أستمد من عالم الحقيقة والموضوعية والظواهر العالمية التى يشترك فى فهمها وتقديرها معظم الناس أما الفن السريالى فى الرسم فنفعه لا شعورى أو لنقل شخص ذاتى فى فهمه وتقديره إلى فهم شخصية صاحبه ودليل نفسه.

وهناك تشابه بين ما يعمله الأطفال وما يوجد فى الأعمال الفنية فالبساطة والتسطيح والشفافية وخط الأرض... وغيرها نجدها فى بعض الفنون القديمة وفى فنون الأطفال.

٤- الاهتمام بالأفكار السيكولوجية والتربوية:

ينظر علم النفس الحديث إلى الطفل على أنه عالم قائم بذاته، ويعالجه الطفل وفقاً لحاجاته وميوله الداخلية. والفن ما هو إلا تحقيق لميول غريزية أو دوافع لا شعورية كامنة فى نفس الفنان وتؤثر فى عقلية ذات ذكاء ممتاز ثم تبرزها قدرة نوعية.

ومن بين نظريات علم النفس التى أثرت فى الرسم نظرية الجشتالت. ففى الماضى كان سائداً عند علماء النفس أن عقل الإنسان يدرك الأجزاء البسيطة ثم يجمعها ليدرك الشكل الكلى المركب وذلك يربط هذه العناصر...، أن الجشتالتيون يرون أن لدينا

استعداداً طبيعياً لرؤية الأشكال على هيئة كتلة شكلية من اللون بارزة فى الأرضية المحيطة وكل ذلك يتم دون سابق خبرة أو تعلم.

وعلى ذلك يكون تدريس الرسم العناية بالشكل العام أى استخلاص الشكل العام، والبعد عن الأسلوب القديم الذى يدعو التلاميذ إلى تأمل الأجزاء وتقدير أطوالها ونسب زواياها فإن إدراك الشكل العام يأتى أولاً ثم يأتى إدراك الأجزاء.

كما أن موضوع السلوك والحكم على الجمال وتقديره برز فى تلك الفترة متأثراً بأربع تيارات فكرية وهى الترابطية، والذاتية، والتعبيرية، والشيئية أو الموضوعية.

وقد التقت الأفكار السيكولوجية ببعض الأفكار التربوية الحديثة مثل نظرية التربية باللعب والتربية بالعمل، وربط ذلك بالمواد الدراسية. فاللعب هو الطريقة التى أعدتها الطبيعة لإظهار استعدادت الطفل الجسمية والعقلية ولنموها ويقول (كلباترك) إن ما ترمى إليه التربية الحديثة أن يحب الأطفال ما يعملون وليس نتركهم يعملون ما يحبون).

وقد أخذت المدارس التجريبية فى مصر تطبيق هذه القواعد حتى إذا ما أتت بثمرات حسنة أتبعت فى جميع مدارس القطر.

٥- فهم بعض خصائص رسوم الأطفال:

لقد كان ينظر إلى رسوم الأطفال على إنها نوع من العبث والنشاط العقيم الذى ليس له قيمة تستحق العناية والدرس، أما اليوم فقد اجمع الراى على للأطفال مناخاً خاصاً لا يقل قيمته عن فن البالغين المكتملين. وبذلك أهتم بالطفل ودوافعه للتعبير التى تتلخص فى الآتى:

١- قد يكون مدفوعاً بميله الفطرى.

٢- قد يكون مدفوعاً ببواعث الاستكشاف لإخراج عمل.

٣- قد يعمل ذلك مدفوعاً بغريزة التقليد.

٤- قد تكون الرغبة فى التخطيط أمراً وراثياً يرثه الأبناء عن الآباء.

٥- قد يكون التخطيط غاية فى ذاته، أى يأتى عرضاً نتيجة لتقليد حركة اليدين بدون التفكير فى العلاقة بين هذه الحركة وبين الخطوط المقصودة.

٦- قد ترجع الأسباب فى رسوم الأطفال إلى الانفعالات والعواطف.

٦- الاهتمام بالأعمال الجماعية فى الفنون وتجربتها:

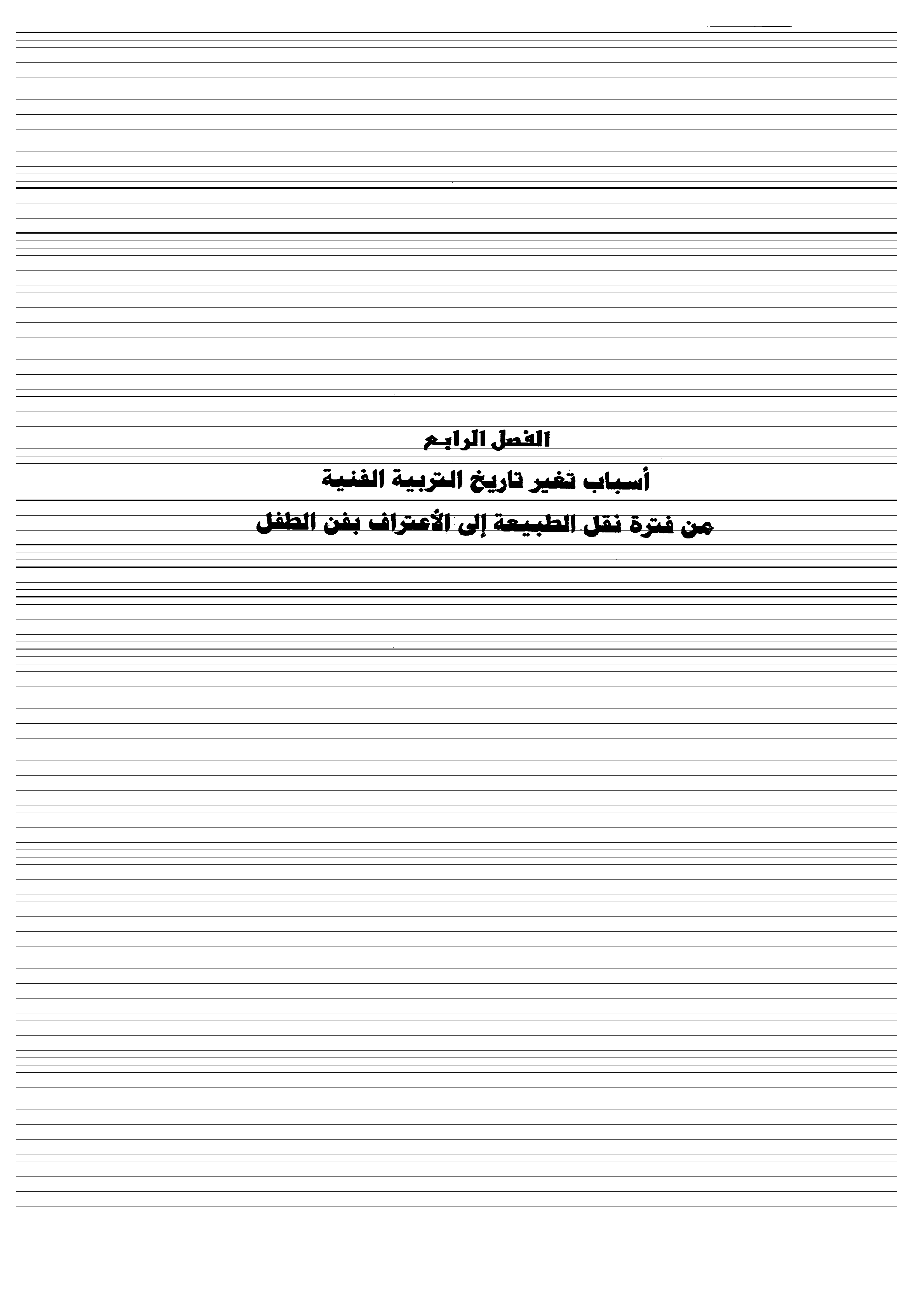
بافتتاح المدارس التجريبية والاهتمام بالتجريب ظهر الاتجاه للعمل الجماعى وذلك امتداداً للفكر الاشتراكى الذى بداء يظهر، تأكيداً على مفاهيم التعاون وذوبان الفرد فى الجماعية وإنتاج لوحات كبيرة. وظهر أيضاً ما يبدو تناقضاً فى أن لكل عمل تفرده وفرادته، وكل عمل جماعى له فرادته وتفرده.

٧- تقدم أفكار المرحلة الثانية على المناهج:

أشارت المناهج تدريجياً منذ عام ١٩٣٢ حتى عام ١٩٤٣ للتحرر من قواعد الأمشق القديمة ونقل النماذج الطبيعية والمصنوعة.

٨- الاهتمام بالفروق الفردية والموهبين:

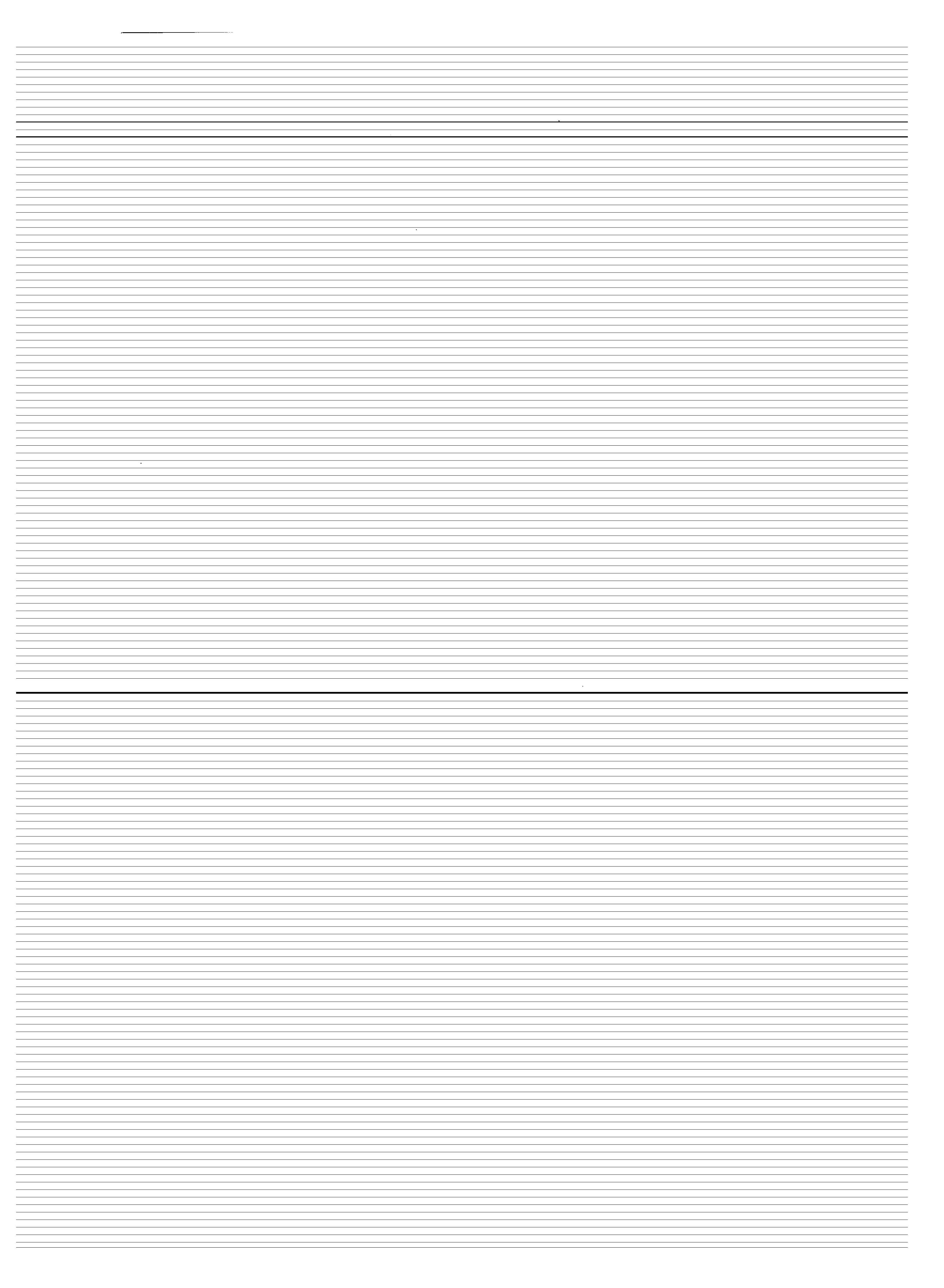
من بين العوامل الاهتمام بوضع مناهج تلائم البيئة والتلميذ، حيث طالب أسوان يختلف فى خبراته عن طالب الإسكندرية بحكم البيئة المحيطة والمؤثرة فى شخصيته والعادات المؤثرة فى قيمه وتقاليده. كما أن نظرة الفرد تختلف من كائن إلى آخر، كما أن الأفراد يختلفون فى استعداداتهم وقدراتهم وميولهم، لهذا يجب أن تتاح للموهوبين حرية أوسع فى الاختيار، فإن القواعد الكثيرة التى تفرض عليهم والتوجيهات العديدة تكمم مواهبهم وتفسد شخصياتهم، وهى فى طريق الإزدهار.



الفصل الرابـع

أسباب تغير تاريخ التربية الفنية

من فترة نقل الطبيعة إلى الأعتراف بفن الطفل



الفصل الرابع
أسباب تغير تاريخ التربية الفنية
من فترة نقل الطبيعة إلى الاعتراف بفن الطفل

اهتمت الفترة الثانية من تاريخ التربية الفنية بمعالجة الطبيعة نفسها فى الرسم والأشغال، وبدأت هذه المعالجة بنقل الطبيعة بواسطة عدد من القواعد التى تسهم فى دقة النقل، وكانت تعليم الأشغال فى الفترة نفسها يسير على تعليم الأصول المهنية للأشياء وبدأ فى أواخر الفترة الثانية الاهتمام بالتعبير فى الإنتاج الفنى للأطفال فقل سلطان القواعد لأنها تعوق التعبير، وبدأ روح التجريب التى مثلت فى فهم علاقة الفنون ببعضها ببعض مثل صلة الموسيقى بالرسم أو الأدب والشعر بالرسم، وتمثيل الأشياء ونماذجها فى الأشغال بالمسرح، كما اتجه التجريب فى التعرف على الخامات المحلية واستغلالها لخدمة التعبير، وبهذا الانتقال تغيرت التربية الفنية إلى الفترة الثالثة التى اهتمت بفنون الأطفال وفهم وتحديد خصائص التعبير عندهم.

١ - الاهتمام بالتربية الحديثة:

اتجه عدد من المربين فى أعقاب الحرب العالمية الأولى إلى العالم الخارجى وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية، وكان لهذا الاتصال أثره فى التعرف على التربية الحديثة، وكانت أكبر الآثار التى حملها هؤلاء المربون هى أفكار (جوى ديوى) فترجمت له العديد من المؤلفات وانتشر بذلك مفاهيم الخبرة والحرية والديمقراطية والذكاء فى أمور التربية فى مصر كما ذاع كثير من الطرق التربوية من بينها طريقة المشروعات، وطريقة (دلتون) و (منتسورى) و (ديكورلى).

وتتميز التربية الحديثة بثلاث مظاهر، أولها: إن التربية أصبحت أمراً اجتماعياً الغرض منه ترقية الفرد وإعداده للمجتمع لترقية حال المجتمع. وثانيها: ارتباط التربية بعلم النفس واهتماماتها بطبيعة التلميذ وجعلها الطفل أساس العناية ومركز الاهتمام.

وثالثها: اهتمامها بالمواد التى تتصل بحياة التلاميذ وتجاربهم من بينها الأشغال اليدوية والفنون.

وسار علماء التربية ببلادنا فى اتجاهين: الأول يؤمن بالطريقة العملية العلمية والثانى يؤمن بالطريقة الديمقراطية، ويتفق الإثنان فى الآتى:

١- التجريب هو مقدار صدق الأفكار.

٢- الذكاء هو القدرة الوحيدة التى يملكها الإنسان للوصول إلى هذه الفترة.

٣- الطريقة العلمية هى الطريقة الوحيدة التى تعمل بها هذه القوة.

٤- من حق الفرد أن يبدى رأيه ويسهم فى اختيار الحل الذى يرضيه.

٥- إن الحياة الاجتماعية والثقافية ليست ثابتة بل متطورة إلى ما هو أرقى.

وأثر مفهوم التربية الحديثة على تغير التربية الفنية فى ثلاث جوانب: الأول وهو أن الاهتمام بالتلميذ فى الفترة الثانية منصباً أساساً على المادة الدراسية وكيفية تحصيلها للتلاميذ. والجانب الثانى أن طريقة المشروعات قد فتحت الطريق إلى عدم فصل المواد الدراسية بحيث لا تكون هناك مواد أساسية وأخرى إضافية كالفنون، كما ساهمت طريقة المشروعات فى الاهتمام بالخامات المحلية فى أثناء تمثيل النماذج فى المشروع، أما الجانب الثالث فهو الاهتمام بالخبرة الفنية للأطفال، وأنها مختلفة عن خبرة الكبار الفنية، لهذا كان احترام فن الأطفال أمراً واجباً.

٢- آثار بعض المربين:

ظهر فى أواخر الفترة الثانية من تاريخ التربية الفنية عدد من المربين كان لهم أثر واضح فى تغيير التربية الفنية إلى الفترة الثالثة التى أهتمت بخصائص فن الأطفال، وتوجيهه من بين هؤلاء المربين مصريون مثل إسماعيل القبانى وحبيب جورجى ويوسف العفيفى وغير المصريين مثل (فرانزتشيزيك).

(١) إسماعيل القباني:-

أثر في التربية في مصر بوجه عام وبخاصة في التربية الفنية، فهو أول مصري وضع مفهوم التربية على إنها الحياة موضوع التنفيذ في التربية الفنية المصرية، فقد كان قادراً على نقل الأفكار الحديثة وترجمتها إلى ما يناسب البيئة المصرية، إن التربية الفنية بمعناها الحديث تبين له بتوجيهاته في استغلال البيئة والخروج عبر أسوار المدرسة حيث الحياة الواسعة الرحبة. كما أثر بفكره التقدمي في عدد كبير من المربين الذين قادوا التربية الفنية فكثير من المعلمين الذين اشتركوا في المدارس النموذجية تأثروا به بدرجات متفاوتة وكان يسترشد بأفكاره في اثناء تناوله بعض المشاكل في تعليم الرسم.

الفصول التجريبية:

اقترح إسماعيل القباني في عام ١٩٣٢ السماح لمعهد التربية بإنشاء فصول تجريبية ابتدائية تلحق به، وتمنح حرية التصرف في وضع النظام التعليمي بها وخططه ومناهجه. وكان الهدف من هذه الفصول تطبيق أحدث المبادئ التي وصل إليها المفكرون من رجال التربية لمعرفة أيها أكثر ملاءمة للبيئة المصرية، كذلك إتصال المناهج بحياة الطفولة وجعل أساس المنهج إشباع ميول الطفل وغرائزه وعنيت المدرسة بتجربة مناهج جديدة للمواد الأساسية تقوم على تحقيق فاعلية التلميذ وربط الدراسة بالحياة وأهم الطرق التي تطبقها المدارس النموذجية طريقة المشروعات.

(٢) يوسف العفيفي:

تخرج من مدرسة المعلمين العليا بعد دراسة التربية والرياضيات عام ١٩٢٨، ثم أوفد لبعثة إلى إنجلترا عام ١٩٢٩ للحصول على شهادة الجمعية الأهلية لمعلمي الفن بلندن، عمل مفتش للتربية الفنية بدور المعلمين وكان أول مفتش بها ثم عين مدرس للرسم والطرق الخاصة بمعهد التربية بالأورمان، ثم عمل رئيساً لقسم التربية الفنية بالمعهد عام ١٩٤٥ ثم مديراً للمعهد عام ١٩٥٠.

لقد كان يوسف العفيفي رائداً للتربية الفنية في وقت كان الإتجاه أن يضع التربية الفنية مادة إضافية وجاهد وناضل بصبر وأناه، حتى يكون جيلاً من المربين

يتمكن به من دفع عجلة التربية الفنية إلى الأمام، ورغم قلة الكتابات التى نشرها، وأغلبها فى مجلة الاتحاد الدولى للرسم والتربية الفنية وصحيفة التربية، فإنه كان ذا صفات شخصية حببت فيه جيلاً من الشباب الذين اتخذوه أباً روحياً لهم، وقاد هؤلاء دفة التربية الفنية بعده، وقد اعترف هؤلاء بفضل يوسف العفيفى فى حياته وفى ذكراه.

احب يوسف العفيفى فنون الأطفال بشغف بالغ، ودافع عنها بحرارة، فى وقت كانت فنون البالغين متشبعة بأفكار عصر النهضة لها المكانة، وكان من مظاهر هذا الحب، إنه عندما يريد إقناع المسئولين بأهمية التربية الفنية لا يقدم المذكرات التى كان يعدها وسيلة عقيمة وإنما يقدم فنون الأطفال، ويدير الحوار المقنع ولقد ساهم هذا الحب فى تحويل مادة التربية الفنية من الاهتمام بفنون الكبار إلى الاهتمام بفنون الصغار.

أمن يوسف العفيفى بالفنون القومية وبخاصة الفنون الشعبية وفنون مصر فى حضاراتها المختلفة، وسحرته الفنون الشرقية ببساطتها وساعد هذا الإيمان مع قدرته على الإقناع فى أخذ كثير من تلاميذه بهذا الاتجاه فقل الاهتمام بالفنون الغربية التى تميزت بها الفترة الثانية.

كان يوسف العفيفى احد تلاميذ (إسماعيل القبانى) فأخذ بروح التجريب فى المدارس النموذجية، فكان غالباً ما يصحب تلاميذه فى رحلات ويجعلهم يتأملون بعين الفنان، بالإضافة إلى تفتح نظرته وتحررها، فساهم هذا فى تكوين جيل من المربين واع بالقيم الفنية وتقديرها كما أنه شجعه على البعثات والسفر للخارج.

(٢) حبيب جورجى:

حصل حبيب جورجى على ليسانس فى التربية والعلوم، ثم أوفد إلى بعثة بإنجلترا فحصل على شهادة الفنون، وشهادة أساتذة الفن، ثم عمل مدرساً للرسم بالمدارس الابتدائية إلى ان ترقى إلى أستاذ الرسم بمدرسة المعلمين العليا. وهو يعد من أنشط معاصريه من ناحيتين: التجريب والإنتاج الفنى. ففى الناحية الأولى كان اهتمامه بتعبير الأطفال وتطوره كبيراً، فقد تتبع رسوم الأطفال من أعمار الثانية حتى نهاية المدرسة

الابتدائية وحاول توصيفها، وساهم هذا الاهتمام فى تكوين مدرسة عرفت بإسمه، هدفها المحافظة على النسق الفطرى لفن الأطفال بدون تدخل من البالغين. بدأ المدرسة فى عام ١٩٣٨ بخمس فتيات وولد من أهل الريف الذين لم يتلقوا تعليماً حتى يمكنهم أن يخرجوا فناً بعيداً عن المدنية وآثار التعليم الخاطئ فى المدارس، وكان يصرف على هؤلاء التلاميذ من ماله الخاص حتى شجعه أحد الأثرياء عام ١٩٤٢، فزاد عدد التلاميذ إلى أربع عشر فتاة وستة أولاد. واهتمت به اليونسكو وعام ١٩٥٠، فعرضت تلك الرسوم فى باريس ولندن، وأهم آثار مدرسة حبيب جورجى فى تغيير تاريخ التربية الفنية يتضح فى النقاط التالية:

أ- الاهتمام بالرسم القصصى الخيالى، الذى كان مشغوفاً به ويمتاز بأنه تعبير عما يجيش فى نفوس الأطفال دون التقيد بالنسب التى يفرضها الكبار فساهم ذلك فى إحترام فنون الأطفال وتقديرها.

ب- التدريس بالطريقة السلبية، وهى تهيئة الجو اللازم للعمل وإعداد الأدوات وتخير الموضوعات بدون تدخل فى فن الأطفال حتى يخرجوا تعبيراً حراً. والهدف من الطريقة معرفة أنسب الطرق فى تدريس تلك المادة، وساهمت هذه الطريقة فيما بعد بإطلاق الحرية والتعبير فى بداية الفترة الثالثة لتاريخ التربية الفنية.

جـ- الاهتمام بالتعبير فى النحت، فقد كان يؤمن بالفن المصرى القديم ويعتقد أن الأطفال يملكون روح هذا الفن فساهم هذا الاهتمام فى الخروج من التمارين الآلية التى كانت تعطى فى الصلصال من تكويره ولفه لتقليد النماذج إلى التعبير به كما فى الرسم الخيالى.

د- التعبير بالورق الملون والمقصوص مباشرة عن القصص والمشاهدات حتى يخرج التعبير والإنفعال قبل أن يقل ويفتر بالتحديد بالقلم الرصاص. وساعد ذلك فى الخروج من الهندسة والحرفية التى كانت تستعمل فى تعليم طى وقص الورق فى الفترة الثانية من تاريخ التربية الفنية.

(٤) فرانز تشزك:

تدين التربية الفنية فى العالم ومصر لأفكار (فرانز تشزك) لإبرازه الناحية الجمالية والسيكولوجية للفن، وقد توصلت أول دعوة عن طريق مؤتمر الاتحاد الدولى

للرسم والتربية الفنية الذى عقد عام ١٩٢٨، وقد حضره الأستاذ (أحمد شفيق زاهر) ممثلاً لمصر فى هذا المؤتمر. ثم توالت الاتصالات بعد ذلك فى مؤتمرات كثيرة، وتقابل الأستاذ (حبيب جورجى) مع (فيولا) أحد أصدقاء (تشزك) وهو الذى نشر فكرته فيما بعد، وكان لهذا الاتصال أهمية فى تجارب (حبيب جورجى) حيث أخذ بما يسمى بالطريقة السلبية فى تعليم الرسم.

كان (تشزك) يعتقد أن الأطفال يولدون بنزعة ابتكارية، ولكن بعد فترة تحل محلها نزعة متكلفة لتقليد الطبيعة والطفل فى نزعته الابتكارية يخلق الأشياء بدون وعى وما ينتجه بدون وعى ننفعل به، وكان ينادى بأن أعظم الأشياء الجميلة التى يخلقها الأطفال هى أخطاؤهم لهذا نادى بأن تكف المدرسة عن تعاليمها السيئة وتكتفى برفع الغطاء عن هذا الفن.

٣- علم النفس:

لقد أثر علم النفس فى تغير الفترة الثانية إلى الفترة الثالثة من أربعة جوانب:

١- أبحاث سيكولوجية رسوم الأطفال.
٢- تفسير عمليات التعلم.
٣- تفسير سلوك الكائن الحى.
٤- معرفة المكونات العقلية والنفسية والجسمية للكائن الحى فى نموها.

١- دراسات سيكولوجية رسوم الأطفال:-

دراسات مراحل نمو رسوم الأطفال وعلاقة الرسم بالنواحى العقلية للأطفال، والنمو العضلى وعلاقته بالرسم.

٢- نظريات التعلم :-

تدين التربية الفنية لنظريات التعليم فى علم النفس، ومن بين تلك النظريات، التعلم بالمحاولة والخطأ وملخصها أن يكون هناك واقع أو حاجة الكائن الحى لإعطاء سلوك

معين ثم يجد عائق يحاول دون تحقيق للدافع فيبدأ الكائن يتخبط تخبطاً عشوائياً، ثم ينجح نجاحاً مصادفاً إلى اختيار للإجابة الصحيحة.

وأثر هذه النظرية فى التربية الفنية إنها فتحت الطريق ليجرب التلاميذ الخامات بأنفسهم وسوف لا تكون نتائجهم فى البداية دقيقة لقيامهم بالمحاولة والخطأ فى اكتشاف الخامة. وساهمت هذه النظرية فى إلغاء ما يسمى بالتصميم على الورق قبل التنفيذ ودفعت كثيراً من المربين إلى الأخذ بالتعلم بالخامة مباشرة ونظرية التعلم الشرطى هى إرتباط المثير الطبيعى بمثير آخر غير طبيعى، وبتكرار هذا المثير يحدث إرتباط بحيث يكون المثير غير طبيعى كفيلاً بإعطاء النتيجة نفسها. وقد أثرت هذه النظرية فى تدريس التربية الفنية فأشير إلى إعداد حجرة التربية الفنية بحيث تصبح بيئة فنية تؤثر فى الذوق، فيربط الفن بالذوق.

ونظرية الجشتالت هى التى تنادى بالنظرية الكلية للأشياء كوحدة وقد أثرت تلك عدد من قوانين تلك النظرية فى مشكلات التصميم مثل قانون الشكل والأرضية، والاستمرار والكلية فى التدريس، هى أن يبدأ التلاميذ بالرسم كوحدة كلية، وإذا بدأ بأجزاء وجب ان تكون الوحدة الكلية فى ذهنه فى أثناء العمل، ويسأل المعلم التلميذ عما سوف يرسمه بحيث تتأكد الوحدة الكلية.

كما ان نظرية المثير والاستجابة، التى تنادى بأن يكون المثير مرتبطاً بحياة التلميذ ودوافعهم لتكون الاستجابة قوية، أثرت فى إعطاء الموضوعات التى ترتبط بحياة التلاميذ والخامات المناسبة لسنهم لتكون مثيرة أكثر من غيرها.

٢- تفسير السلوك:

إن تفسير سلوك التلاميذ من الأمور التى شغلت كثيراً من علماء النفس، فبعض العلماء أرجع السلوك إلى مجموعة من الغرائز، وبعضهم أرجعه إلى الغريزة الجنسية، ومنهم من أرجع السلوك إلى مجموعة الأفعال المنعكسة والأفعال المنعكسة الشرطية، وأرجعه بعض آخر إلى عملية التكيف بين الفرد والبيئة وغيرهم أرجعوا السلوك إلى الحاجات الأساسية

للفرد وبرغم اختلاف هذه الآراء فإنها جميعاً تتفق على أن هناك شيئاً فطرياً يولد به الفرد وهو المسئول عن السلوك.

وساعد هذا المفهوم على الاهتمام بالتلميذ بعد أن كان الاهتمام منصباً على المادة الدراسية خلال الفترة الثانية من تاريخ التربية الفنية.

٤- تفسير المكونات العقلية والجسمية والنفسية للكائن الحى:

يدرس علماء النفس الكائن الحى فى نموه العقلى والجسمى والنفسى والاجتماعى فى المرحلة بين ٦ ، ١٢ سنة ويطلق عليها الطفولة المتأخرة. ومعرفة هذا النمو يسهل على المدرس، إعطاء موضوعات دون أخرى تتفق مع حب الطفل لذاته أو حبه للجماعة.

وقد كانت العمليات العقلية فى الفترة الثانية عبارة عن عدد من القوى أو الملكات يملكها الفرد أما العمليات العقلية فى الفترة الثالثة برغم تعقدها فترجع إلى عناصر ثلاثة وهى: الإدراك، والوجدان والنزوع، ولكل من هذه مراحل ومراتب. فالإدراك يبدأ من الإحساس وينتهى بالتفكير والوجدان يبدأ من الوجدان الحى وينتهى بالعواطف العليا والنزوع يبدأ بأبسط الأعمال الإنسانية وينتهى بالعمل الإدارى المسبوق بتفكير وموازنة ومفاضلة.

ثم نجد أيضاً عمليات التفسير للذكاء والفروق بين التلاميذ وأخذ إسماعيل القبانى يطبق اختبارات الذكاء على تلاميذ المدارس الابتدائية بعد ترجمة هذه الاختبارات وتمصيرها بما يوافق البيئة المصرية. قد وضعت أيضاً اختبارات تقيس القدرات الخاصة مثل قياس القدرات الفنية أو الجمالية، وعندما يشار إلى القدرة الفنية فإننا نفرق بين تذوق وإدراك الجمال، فالقدرة الفنية هى القدرة على إدراك الموضوعات أو الإحساس بأشكال وألوان وأصوات فى علاقات معينة.

٤- المؤتمرات الدولية والمحلية:

كان للمؤتمرات الدولية آثار لا يمكن إنكارها فى تغير التربية الفنية فى مصر، وقد بدأ هذه المؤتمرات قبل بداية الفترة الثالثة فى تاريخ التربية الفنية وبعضها إنعقد فى أثناء الفترة الثالثة ثم عقد عدد من المؤتمرات المحلية كان لها دورها إما فى التغيير أو فى تأكيد الأفكار التى ظهرت من قبل.

وتبدأ هذه المؤتمرات بالمؤتمر الدولى السادس للرسم والتربية الفنية والفنون العملية، ودراسة الطرق الحديثة لتعليم الرسم بفرنسا وإيطاليا عام ١٩٢٨ والذى عقد فى تشيكوسلوفاكيا، وقد مثل مصر فيه الأستاذ أحمد شفيق بك زاهر، ورفع تقرير إلى معالى وزير المعارف بهذا الشأن جاء فيه أن تعليم الرسم يسير على رسم النماذج الطبيعية المصنوعة، والزخرفة وقد لاحظ كاتب التقرير ذلك فى المعارض المقامة فى المدارس الإيطالية وفوائده وأهميته فى تعليم الرسم من الوجهة التهذيبية.

ثم تلا هذا المؤتمر مؤتمراً آخر عقد عام ١٩٢٩ بالدنمارك، وظهرت فيه أيضاً كما جاء فى تقرير المؤتمر ثلاثة عوامل: الأول فن الطفل كما فى صورة (تشزك) وجاء فيه أن البالغين يفكرون طبقاً لتقاليد العادة أما الأطفال ففطرتهم هى أساس أفكارهم وأعمالهم وشعورهم فهم قريبون من الطبيعة بل إنهم جزء منها، إن أهم مصادر الابتكار والتكوين هو الشعور بالحاجة إلى التعبير عن الخاطر وهذا يكون بالإبتكار الفطرى، بالتكوين المكتسب، فالإبتكار هو مقدرة الطفل الطبيعية، والتكوين هو مقدرة الطفل على إكتساب التعلم.

أما العامل الثانى، فهو الاهتمام بالطريقة الحديثة فى التعليم التى تتبع عام ١٩٢٩ فى مدارس أوروبا وأمريكا وهى:

١- طريقة منتسورى.
٢- طريقة دكرولى.
٣- طريقة كوزنت.
٤- مشروع دالتون.
٥- طريقة ونتكه.
٦- مشروع العمل لغاية خاصة (ديوى).

وقد كانت لهذه الطرق أثر على التعليم فى مصر وبخاصة مشروع ديوى. أما العامل الثالث فهو المطالبة بتغيير المناهج بما يلائم النفس مع حرية التعبير عن الخاطر، وان تترك للأطفال الحرية وعدم التقيد (بالتكنيك) ووظيفة المعلم أن يقف بجانب التلميذ ويراقبه بدون أن يملى عليه شيئاً فيظهر الطفل على اللوحة مواهبه الغريزية.

ويشير احد المربين إلى مؤتمر آخر عقد فى باريس عام ١٩٣٦ إلى أنه ناقش الأساليب التى يتبعها الأطفال للتعبير عن بعض القصص الخيالية وعن مشاهدتهم للبيئة المحيطة وعقب هذا المؤتمر تغيرت المناهج فى مصر تغييراً كاملاً فى عام ١٩٤٧ وبدأت مرحلة جديدة تعترف أساساً بفن الطفل والمؤثرات التى عقدت بعد ذلك كانت لأساليب تدعيم هذا الأعتراف وطرق توجيهه.

وقد ترجم مركز الوثائق التربوية التوجيه رقم ٤١ بشأن تدريس الرسم فى المدارس الابتدائية والثانوية التى اتخذها المؤتمر الدولى للتعليم المنعقد فى جنيف عام ١٩٥٥، وجاء فى التوصية أن تهتم الدولة بدراسة الفنون وتكون إجبارية فى جداول الدراسة ويعنى بتدريسها وبأهدافها وتوفير الإمكانيات لها.

وقد اتخذ مؤتمر النظار والمفتشين بالتعليم الابتدائى عام ١٩٥٥ عدة توصيات خاصة بتدعيم دور التربية الفنية فى المدارس الابتدائية. منها عقد اجتماعات دورية للمعلمين وللتعرف على أهداف التربية الفنية ووسائل تحقيقها، وربط التربية الفنية بالمواد الأخرى وتوحيد التفتيش فى التربية الفنية حتى لا تتعارض التوجيهات والآراء وأيضاً توصيات خاصة بإقامة المعارض وتحسين جمال المدرسة واستغلال خامات البيئة.

وبعد إنشاء الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن التى أشتركت مصر فيها بعقد المؤتمر الثانى لها فى لاهاى بولندا، وكان أهم إنعكاس للمؤتمر ضرورة التجريب فى حقل التربية، لهذا أنشئت اللجنة الدائمة للتجريب ، وقامت بنشاطها فى تجريب عدد من الخطط وملائمة الموضوعات والأهداف لأعمار التلاميذ فى السنوات الدراسية وأصدره كتاباً عام ١٩٦٤ يضم بين دفتيه هذه التجارب.

٥- أثر بعض المؤسسات والروابط:

من عوامل الاهتمام بالتربية بشكل عام، والتربية الفنية بشكل خاص الاهتمام بفتح المؤسسات التى تهتم بنشاط هذه المادة وهذه بعض المؤسسات والروابط التى كان لها دوراً فى نشر فكر التربية الفنية وبعضها ما زال له اثر إلى الآن.

١- إنشاء معهد التربية (كلية التربية حاليا) عام ١٩٢٩.

٢- تعيين أول مفتش للرسم عام ١٩١٨ ثم إنشاء التفتيش المركزى للرسم والأشغال فى أوائل العشرينات.

٣- إنشاء قسم التربية للمعلمات عام ١٩٣٥ الذى تحول إلى معهد الفنون الجميلة فيما بعد.

٤- إنشاء قسم الرسم بمعهد التربية للمعلمات عام ١٩٣٩ بناء على القرار الوزارى رقم ٤٦٣٧ بتاريخ ١٩٣٨/٩/٤.

٥- إنشاء قسم الرسم بمعهد التربية عام ١٩٣٧.

٦- إنشاء إتحاد أساتذة الرسم فى يونيو ١٩٣٧.

٧- إنشاء رابطة الفرع المصرى للتربية الحديثة عام ١٩٣٩

٨- رابطة خريجى معاهد وكليات التربية.

٩- رابطى خريجى المعهد العالى للتربية الفنية.

١٠- إنشاء المعهد العالى للتربية الفنية التابع لوزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٠ لقبول خريجى الفنون الجميلة والفنون التطبيقية.

١١- ضم إتحاد أساتذة الرسم واتحاد الأشغال فى رابطة اتحاد أساتذة الرسم والأشغال.

١٢- إنشاء المعهد العالى للتربية الفنية لقبول الحاصلين على الثانوية العامة على ليسانس الفنون التربوية سنة ١٩٥٧.

١٣- ضم المعهد السابق لوزارة التعليم سنة ١٩٦١.

١٤- ضم معهد لتربية الفنية للمعلمين والمعلمات عام ١٩٦٧ وإعطاء درجة البكالوريوس فى التربية والفنون.

هذه هى بعض المؤسسات فى تطورها، وكل منها يؤدى دوره فى نشر فكر التربية الفنية وتبادل الرأى فى المناقشات والمحاضرات التى كانت تطبع فى مجلة الاتحاد الدولى للرسم والتربية الفنية.

٦- الاهتمام بخصائص رسوم الأطفال:

إن الأعتراف بفن الطفل جعل الاهتمام بخصائص هذا الفن امراً ضرورياً، وقد انتشرت فى المرحلة الثانية من الفترة الثالثة هذه الخصائص مثل أنماط الأطفال فى التعبير الفنى ومراحل نمو الأطفال فى التعبير الفنى والخبرات اليدوية للأطفال والتعبير، ولقد بدأ هذا الاهتمام كما أتضح عند دراسة المرحلة الثانية من الفترة الثانية.

٧- الاهتمام بالتراث والفن الحديث:

الأعتراف بفن الطفل وخصائصه قد نشط مقارنة هذا الفن بما فى التراث القديم والشعبى والفن الحديث، فالطفل فنان ناشئ صغير شأنه شأن الفنان القديم تماماً، مع فارق واحد هو أنه دائماً مغمور بالتعجب كلما أكتشف ناحية من نواحى الحياة يسجلها ببساطة وبدون تعقيد، وإن المبالغات أو الشفوف فى الفنون المصرية القديمة تجدها فى فنون الأطفال. كما أن فى الفنون الشعبية البسيطة كالصور فى طرافتها وطلاقتها فى التعبير من فنون الأطفال، لذلك ينبغى أن تتجه التربية الفنية فى المدارس الأولية إتجاهاً قومياً يلائم أبناء الشعب.

كذلك اثيرت كثير من الحركات والمدارس الفنية مثل التكعيبية والتجريدية واللاموضوعية والتعبيرية... إلخ على الاهتمام بفنون الأطفال وإعطاء موضوعات غير مقيدة بحرفية الطبيعة وإطلاق الحرية فى استخدام الخامات.

وكان لمدرسة (الباهاوس) دورا فى محاولة أن تحد من إنفصال الفن التطبيقى عن الفن الجميل. فأكدت فى بدايتها العلاقة الوطيدة بين نوعى الإنتاج الجميل والتطبيقى. فربطت استخدام الخامات التقليدية فى كل من الفن الجميل والفن الصناعى

وقد أسهم المدرسون الذين تخرجوا من هذه المدرسة إسهاماً عظيماً فى التربية الفنية فى الولايات المتحدة وكندا وأوربا وتأثرت أخيراً مناهجنا بهذه المدرسة ممن تعلموا فى هذه البلاد.

ولقد فتح معهد الباهاوس فى عام ١٩١٠ ثم أغلق وضم بعد ذلك عدداً من الفنانين ثم فتحت مدرسة جديدة فى مدينة شيكاغو عام ١٩٣٧ تحمل فلسفته، سميت معهد التصميم وتشير فلسفة المعهد إلى أن الإنتاج الفنى وحدة مرتبطة مهما كان نوع الخامة أو الخامات ما دام يحتفظ بالتصميم المناسب.

٨- آثار الحرب العالمية الثانية:

إن ما أحدثته الحرب العالمية الثانية هو تقوية الشعور بالعدالة الاجتماعية والمثل العليا الديمقراطية فى جميع الأمم ومنها مصر، وقامت حركة طبيعية عقب الحرب ترمى إلى إحداث تغيير كلى فى نظام التربية والتعليم، متناولة الخطط والأهداف والمناهج والطرق التدريس.

ولقد كانت فكرة الحرية والديمقراطية فى التربية أكثر قبولاً بعد الحرب فقد تفتحت العيون والآذان إلى ويلات الحرب وضرورة التغيير وقبوله، وكانت التربية أحد متنفسات التغيير. ثم أن الحرب وما أحدثته من نقص المواد الأولية للفن والصناعة وارتفاع الأثمان المطرد جعل تذليل تلك الصعاب يحتاج إلى عقول مفكرة، فكان التجريب فى الخامات الجديدة مثل استخدام المطاط فى الطبع ومزج التراب بالغراء وعجنها معاً لتكون مادة صالحة لعمل النماذج.

وكان أيضاً عدم وصول الخامات الأجنبية نتيجة للحرب داعياً إلى التفكير فى الخامات المحلية مثل البوص وعيدان الذرة واللوف، وساعد فى استخدام الخامات المحلية التحرر من القيم التقليدية للفن وإيمان الموبين بفن الأطفال.

٩- عوامل أخرى:

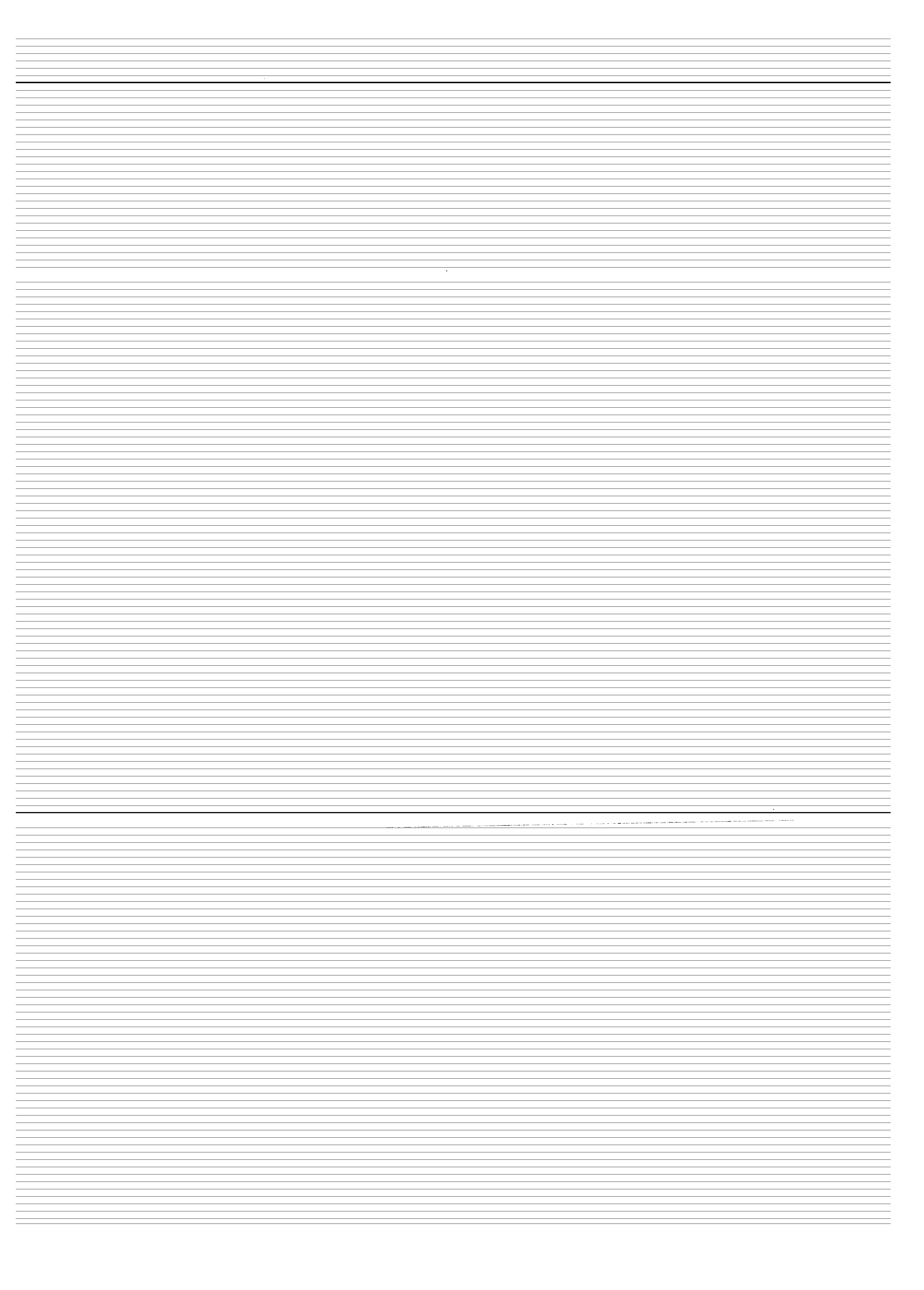
إن المرحلة الثانية من الفترة الثانية لكل جوانبها تعد عاملاً من عوامل التغيير فقد مهدت هذه المرحلة إلى التغيير للفترة الثالثة. كما أن حركة النقد والتأليف المتخصصة في التربية الفنية كانت عاملاً أيضاً إما في إحداث التغيير أو في نشوة أو التجديد فيه. فلقد نشطت حركة تأليف الكتب فوضعت عدة مؤلفات في الفروع المختلفة للفنون بعد أن كانت المراجع الأجنبية فمكن ذلك المدرسون الذين لا يجيدون اللغات أن ينموا معلوماتهم وأن يقوموا بتنفيذ ما قد توجه إليهم هذه المؤلفات ويبدو أن الأفكار الفيلسوف الفرنسي (روسو) أثر في عملية التغيير فقد نادى روسو بأن للطفولة طرقاً خاصة في الرؤية والتفكير، كما قد أهتم بالحواس والطبيعة في التعليم. لقد أكد روسو في مناقشاته الطويلة أهمية الحرية الطبيعية للأطفال (فالطبيعة ترغب أن يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً).

الفصل الخامس

الفترة الثالثة فى التربية الفنية (الرسم والأشغال)

الأعتراف بفن الطفل ومحاولاته توجيهه

(١٩٤٧ – ١٩٦٧)



الفصل الخامس

الفترة الثالثة فى التربية الفنية (الرسم والأشغال)

الأعتراف بفن الطفل ومحاولاته توجيهه

(١٩٤٧ – ١٩٦٧)

تبدا مناهج الفترة الثالثة من تاريخ التربية الفنية فى المرحلة الأولى بمصر بالاعتراف بفن الطفل وخصائصه الجمالية. وتتضمن الفترة الثالثة ثلاث مراحل من التوجيه.

المرحلة الأولى:

اطلقت الحرية للتعبير فكانت رد فعل الفترة الثانية، وكان التوجيه فيها هو البحث عن وسائل إثارة التلميذ بالقصة والموضوعات والخامات الطبيعية، التنفيس عن المكنونات النفسية فى تعبير جمالى، وكان يكفى أن يعبر التلميذ بدون توجيه مباشر أو لوم لما يفعله.

المرحلة الثانية:

اتجهت إلى محاولات التوجيه بناء على فهم الأنماط الجمالية لفنون الأطفال، وإلى نمو تعبيرهم الفنى فى مراحل العمر الزمنى، قد برزت محاولات تشريح الخبرة والتفكير العلمى والعمل الفنى والأهداف والموضوعات حتى يضمن المربون أن يكتسب التلاميذ المعارف الفنية الضرورية فى شرائح متتابعة.

المرحلة الثالثة:

اخذت الاتجاه إلى النظرة التأملية للخبرة والتفكير العلمى والأهداف والموضوعات، وكان هناك اهتمام بالقيم الاشتراكية فى اختيار الأهداف والموضوعات والوحدة التى تربط هذه المراحل الثلاث فى الفترة الثالثة، هو اهتمام ما بفن الطفل وتوجيهه ولكن هذا التوجيه اخذ اشكالاً متتابعة فى المراحل.

ملامح الاتجاهات الفكرية للتربية الفنية

فى فترة الاعتراف برسم الأطفال

كانت مهمة التربية قديماً على ما يعوز الأطفال بالنسبة للكبار فنجد الأطفال ينقصهم الاستدلال، والاستنتاج والبرهنة والسببية والتفكير المنطقى، ودقة الملاحظة وغيرها. وهنا تصبح مهمة التعليم هى تدريب الأطفال على ما ينقصهم بمقارنتهم بالكبار.

اتجهت التربية الحديثة إلى دراسة الأطفال من حيث أنهم أطفال وليس ما ينقصهم بالنسبة للكبار، لهذا اتجهت أبحاث التربية وعلم النفس إلى دراسة خصائص اللغة والفكر عند الأطفال، ودراسة سلوك الأطفال وعمليات التعلم كيف تتم بالنسبة لإدراك الأطفال، وجاءت الأفكار التربوية الحديثة لتلائم أفكار علم النفس فى دراسة الحرية والتعينات والخبرة وغيرها.

ويمكن القول أن فترة الاعتراف برسوم الأطفال ومحاولات توجيهها انقلب فيها محور التربية من الاهتمام بالمادة الدراسية وتنظيمها المنطقى إلى الاهتمام بالتلميذ باعتباره محور التربية، وتقوم المناهج الدراسية مثل المنهج المحورى والمشروع والخبرة، على أساس الاهتمام بميول وحاجات الأطفال.

١- المفهوم عن الطفل والتربية:

إن الفكرة السائدة عن نظرية التدريب الشكلى والتى ترى أن المواد الدراسية المختلفة لها القدرة على تقوية العقل والتى سادت الفترة التاريخية للتربية قبل ذلك، رفضت فى تلك الفترة، وأكد علماء النفس أن العقل مجموعة متكاملة متفاعلة من عمليات وأنشطة الكائن الحى.

وقد تعاون علماء النفس والتربية تعاوناً وثيقاً لفهم كل طفل، ولهذا يؤرخ البعض مفهوم التربية الحديثة بتطور مفهوم علم النفس الذى بحث احتياجات المتعلم واهتماماته وقدراته، ومن أفكار ونظريات علم النفس التى اثرت فى التربية.

- نظرية الجشتالت، وخاصة فى مفهوم الكل والجزء فإن الفرد يدرك الكل أولاً ثم يدرك الأجزاء بعد ذلك وكان المتبع قديماً أن يتعلم التلميذ الأجزاء وبتجميعها يحصل على الكل. كذلك أثرت هذه النظرية فى مفهوم التفرقة بين الشكل والأرضية فى الفن.
- مفهوم البصيرة أو الإدراك المفاجئ لحل مشكلة والذى يساعد المربين فى التربية الفنية على تشجيع النشاط العشوائى الذى بدوره إلى البصيرة والإدراك الكلى للتكوين.
- نظرية المجال السيكولوجى والتى أثرت فى أن كل ما يحيط بالفرد يؤثر فيه ويتأثر به ولا يتم بمثير واستجابة ولكن بالمجال لهذا أهتم فى التربية الفنية بالبيئة التعليمية المحيطة بالتلميذ وبالعناصر والخامات المتنوعة المقدمة له.
- ومدرسة التحليل النفسى بقيادة (فرويد) أثرت فى فكرة أن كثير من السلوك لا يرجع إلى الشعور فقط بل إلى اللاشعور، وما ينتاب الفرد من كبت وضغط وعقد نفسية قد يرجع إلى سنين الطفولة الأولى وأثرت هذه المدرسة فى ثلاث أمور داخل التربية الفنية:-

(أ) قللت من عوامل الكبت والأساليب الاستبدادية فى النظام المدرسى.

(ب) إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن اللاشعور وإثارة نوازعه.

(جـ) فتحت الفرص للنشاط الذاتى والهوايات بخلق مجال يظهر فيه التلميذ حسن وتلقائى بعيداً عن نشاط الحصص المقيد.

- تأثرت التربية الفنية بالفكر البرجماتى ومفهوم الخبرة التى ألغت كثير من الثنائيات التى كانت شائعة فى التربية قديماً وألغت مفهوم أن ذهن الطفل صفحة بيضاء، فالطفل يأتى للمدرسة من مجتمع له تقاليد فى الذوق ويحمل تراث حضارة معينة وهو يستخدم عقله بذكاء فى حل المشكلات المختلفة التى تواجهه (مفهوم الفن خبرة).

- تنوعت دراسات علم النفس فى سيكولوجية رسوم الأطفال منها علاقة الرسم بالقدرة العقلية ومراحل نمو الرسوم والنمو العضلى وعلاقته بالرسم وغيرها ودفعت هذه الدراسات المسئولية إلى فتح مؤسسات لأعداد معلم التربية الفنية المتخصص فى تلك الرسوم المختلفة عن رسوم الكبار (التآزر الحركى).

٢- الفن والجمال:

إن الفن وما يحققه من قيمة جمالية هو تعبير عن النفس بكل ما فيها من أفراح واحزان فالفنان ينظر إلى الطبيعة ويعيد صياغتها بما يحمله من قيم فنية وحساسية جمالية فالطبيعة هنا ليست جميلة أو قبيحة إنما فقط مثير يحرك النفس ليعيد صياغتها بما يتوافق وطبيعة النفس فالطبيعة خرساء إلى أن ينطقها الفنان، الطبيعة مهوشة إلى أن ينظمها الفنان، فهناك صلة بين الفن والطبيعة، فالفن أصدق وأشمل وأعم ومخالف للطبيعة فهناك فرق بين الشجرة التى يرسمها الفنان والشجرة فى الطبيعة.

إن الطبيعة بكل ما فيها من حلو ومر، يدخل النفس فتهضمها وتخرجها بصورة أخرى مثل عملية التمثيل الغذائى فى الإنسان.

خصائص جمال النفس وطبيعة الفن:-

- التعبير هو الفن، والأحاسيس التى تصاغ داخل التعبير هى مصدر الجمال الحقيقى وبدونها يخرج العمل الفنى ميت آلى.
- النفس البشرية بمثابة معمل تدخل فيه آلام الواقع وأحزانه وأفراحه وتخرج منها هيئة أخرى تتصف بالجمال.
- الواقع الطبيعى شئ وبعد هضمه داخل النفس البشرية شئ آخر. فالأول يخضع لمواصفات المادة وقوانينها ويمكن تسجيله بالكاميرا ومطابقته بالأصل، والتعبير أو العمل الفنى أشياء رمزية وليست تسجيل للواقع وإنما هى إعادة صياغته له.

- الجمال النفسى فردى، ذاتى، حر، وحيث إنه فردى فهو يختلف من الكبار إلى الصغار، ومن حيث أنه ذاتى فهو يعكس الشخصية بمقوماتها، وحيث أنه حر فهو غير مقيد بأصول مسبقة تتبع فى صياغة العملية الفنية.
- الجمال النفسى جمال رمزى، تعبيرى منظم، وحيث أنه رمزى فهو أكثر حقيقة من الواقع لأن الرمزية لا تسجل الواقع ولكنها تبالغ التأكيد معنى معين، والمعنى يتصف بالعمومية، ومن حيث إنه تعبيرى لأنه يحمل الإنفعالات النفسية بكل ما فيها من مكبوتات محزنة أو مفرحة ويؤدى إلى الاستمتاع التعبيرى، ومن حيث أنه منظم بالإنفعالات إذا خرجت بدون نظام أصبحت إنفعالات محصنة وليست فن، فالفن هو تنظيم وصياغة الإنفعال.
- الجمال النفسى يخرج من النفس فى هيئة تعبيرية ويلتقى مع الأنفس الأخرى فى عملية التذوق الجمالى.
- الجمال النفسى يرضى الفرد أولاً ثم يرضى الآخرين ثانياً. فهو مبنى على الاستمتاع النفسى فى هيئة تعبيرية وبعد خروج العمل الفنى قد يرضى الآخرين أو لا يعجبهم.

المرحلة الأولى (١٩٤٧ – ١٩٥٣)

إطلاق الحرية للتعبير

تبدأ المرحلة الأولى بصدور منهج جديد عام ١٩٤٧ يخالف كل ما جاء فى مناهج الفترات والمراحل السابقة. ويتضمن هذا المنهج الاعتراف بفن الطفل، ويطلق الحرية للتعبير، وتنتهى هذه المرحلة بصدور منهج آخر عام ١٩٥٣ – أى مع بداية الثورة المصرية (ليعدل ما جاء فى منهج عام ١٩٤٧، ويضم الرسم والأشغال ويضم بعض أوجه التوجيه.

مميزات المرحلة الأولى:

١- وضعت هذه المرحلة خطاً للمراحل التالية، وينحصر هذا الخط فى الاتجاه نحو التعبير الجمالى لفن الطفل.

٢- نوع التعبير النفسى أو الذاتى أو التعبير عن الشعور واللاشعور.

٣- اعتماد التوجيه على التشجيع والعطف، وحسن اختيار الموضوعات والقصص، وإتاحة الفرصة لاختيار الخامات والتوجيه غير المباشر.

٤- الغت ما كان يسمى بالرسم من الذاكرة، ورسم النماذج الطبيعية والمصنوعة واهتمت بالتعبير الزخرفى والرسم التعبيرى الجمالى.

٥- اهتمت بفكرة المشروع.

٦- اهتمت بالخامات المحلية.

٧- ابقت على منهج للأشغال وآخر للرسم.

٨- وضعت منهجاً يضم السنة الثالثة والرابعة الأولية مع السنة الأولى والثانية والسنة الخامسة والسادسة الأولية مع الثالثة والرابعة الابتدائية.

وما زالت المرحلة الأولى تفصل بين الرسم والأشغال، لهذا سوف تتناول كل منها على حده.

تعليم الرسم:

تعتمد على منهج عام ١٩٤٧ للمدارس الابتدائية فى تفسير تعليم الرسم فى تلك الفترة:-

أولاً: أهداف تعليم الرسم وموقف المعلم منها:

إن أهداف تعليم الرسم هى تقرير الجمال واتصال النشئ بمختلف العناصر الفنية، وجميع الأشياء الجميلة وعمل موازنة بينها والتعرف على الخامات المختلفة. وموقف المعلم هو إعطاء موضوعات من بيئة الطفل فقط، والبيئة فى غناها وفقرها يتوقف على المعلم، ثم هداية الأطفال إلى محاولة لاكتشاف مزايا ما يجمع من الأشياء وإرهاف مقدرة الطفل على الحكم والتفضيل بين شيئين جميلين أو متفاوتين وعلى المعلم ان يجعل الطفل يجرب الخامات المختلفة ويكتشفها. أما دور الطفل فى تلك الأهداف هو متفرج أو جامع للأشياء الجميلة.

ثانياً: التربية الصحيحة وموقف المعلم منها:

التربية فى تلك المرحلة قائمة على الدوافع الذاتية للتلاميذ التى تساعد على جعل أعضاء الجسم وحدة منسقة فى أمره هذه الدوافع لهذا كان الرسم من أقوى وسائل التربية لقيامه بالتكامل فى النشاط الفنى. وعلى المعلم ألا يتخذ الرسم مجرد تدريب آلى أو كسب مهارة من نوع خاص.

ثالثاً: العامل الجمالى وتقديره وموقف المعلم منه:-

الطفل بطبيعته مدفوع بهذا العامل وغزارته، وصفة الجمال وحدة عامة، وإن تعددت مظاهرها وأن تغيرت فترات الكشف عنها، والبيئة غنيه به، ولا تتقيد بوقت دون آخر ولهذا على المعلم أن يرقب هذا العامل فى نشاط الطفل ويتعرف عليه ويقدره ويهئ الوسائل لنموه فى مظاهره المتعددة.

رابعاً: أسلوب الأطفال ورسومهم وموقف المعلم:-

أسلوب الأطفال الفطرى تزودهم به الطبيعة وهو يختلف عن أسلوب الكبار وله متعته الجمالية لمن يتناوله وللأطفال طرقهم الخاصة فى الرسم فهم لا يقلدون مظاهر الأشياء برغم من أهتمامه بها. وموقف المعلم هو إحاطة الجو التعليمى بالطمأنينة والحب أثناء العمل وجعل نمو الطفل طبيعى دون التدخل فى اسلوبه ولا ينبغى أن يندفع المعلم فى نقده من غير علم خصائص ومميزات رسوم الأطفال فى مراحل نموهم المختلفة فنقده يحطم كيان التعبير بحُسن نية متوافرة ولذا يجب إحترام أسلوب الطفل وتقديره.

خامساً: مثيرات الطفل للتعبير وموقف المعلم منها:

يقوم التلميذ بالرسم أما بدافع تلقائى. أو تقليد الغير كنزعة من نزعات التعبير مع أنه لا يقلد أسلوبهم أو طريقتهم، وقد يثار من تعرفه على الخامات والعناصر الفنية أو بإيحاء خارجى لمن التغير مثل عرض عليه قصة أو موضوع يختاره بمحض إرادته. وموقف المعلم استغلال الفرص والمناسبات للتعبير وحسن اختيار القصص والموضوعات مما يلمسه فى الدين والتاريخ ونواحى الحياة.

سادساً: التعبير الفنى المنظور وموقف المعلم:

يجب أن يعلم المعلم أننا لا ننكر أن للقواعد والنظريات التى وصل إليها العلماء فى بحوثهم عن البصريات أثراً فعالاً فى نوع إدراكنا للنظام الجمالى للكون. ثم إن رؤيتنا للألوان والمسافات تتوقف على الكيفية التى تؤدى بها العين وظيفتها. وعلى الرغم من تلك النظريات فإن المنظور من أسوأ الأشياء بالنسبة لتلاميذ المرحلة الأولى، والتقيد به يعوق إنطلاق الأطفال فى التعبير ثم إن العمل الفنى لا يشترط للوصول إليه ضرورة التقيد بهذه القواعد.

موقف المعلم: هو إذا رغب بعض الأطفال أن يتقيدوا بالواقع وبالملاحظة البصرية، فلا مانع من تشجيع ذلك بصفة فردية بعض الأجسام وموازنة صفاتها والإحساس بنظمها الجمالية إن إعطاء بعض مظاهر المنظور يكون فى أثناء تعبيراتهم.

سابعاً: التعبير الفنى والزخرفة وموقف المعلم منها:-

الزخرفة قيمة من قيم تقديرها الجمالى، وإذا وجدت فى عنصر من العناصر قيل أنه يتصف بالصفة الزخرفية، والأطفال فى بعض الفترات يتجهون أو يغلب على إنتاجهم النسق الزخرفى فنقول إنهم يميلون إلى الروح الزخرفية.

وموقف المعلم هو خلق جو من الطمأنينة وبعث الثقة فى نفس التلاميذ، ويجعلهم بالعطف والتشجيع المستمر فى وقته المناسب.

تطور مناهج المرحلة الأولى:

لقد طبع عام ١٩٤٧ الذى شمل محتوى المرحلة الأولى مرتان، الأولى عام ١٩٤٩ ونص على نفس محتوى منهج عام ١٩٤٧ والمرة الثانية عام ١٩٥٢ ويقسم منهج هذا العام التعبير الفنى والأشغال والخط والرسم، أما منهج الخط فينص على الهدف منه فى حصص الرسم هو إيقاظ الحس والجمال عند التلميذ وعلى تنمية موهبته فى الإيجاده والتعبير العملى،

ولا يبدأ الطفل في تعليم الخط إلا بعد أن يمضى أولاً فترة فى تعليم الرسم. والتعليم يكون بعرض صور الكلمات واضحة وجميلة، وتقرن صورة الكلمة بصورة الحرف، فتكون (الصورة جمل والحرف ج)، وبهذا تختلط حصة الرسم بحصة الخط ويمكن أن يبدأ بتصوير الحرف بالصلصال أو الورق المصمغ، وبدأت يرتبط درس الخط بدرس الأشغال ولم يستمر هذا المنهج طويلاً فى عام ١٩٥٤.

اما فى المدرسة الأولية الراقية للبنات، التى كانت بمثابة سنتين تحضيريتين لمدارس المعلمات بعد أن توحدت مناهجها مع المدارس الابتدائية بناء على المذكرة التى جاءت فى مقدمة منهج عام ١٩٣١ وأصبحت السنة الأولى فى المدرسة الأولى الراقية تعادل السنة الثالثة فى المدرسة الابتدائية، والسنة الثانية فى المدرسة الراقية تعادل السنة الرابعة فى المدرسة الابتدائية، وبناء على ذلك التوجيه أمكن لطالبات المدارس الابتدائية الأولية دخول مدارس المعلمات لهذا تغير المنهج، وجاء فى منهج عام ١٩٥١ للمدرسة الأولية الراقية للبنات، إنضمام الرسم إلى الأشغال، وإعطاء موضوعات تهدف إلى التعبير الحر بكل الخامات كالصلصال، والحبر الشينى والمستهلكات.

الأشغال فى المرحلة الأولى:

لقد تضمن منهج عام ١٩٤٧ لمدارس المرحلة الأولى (الابتدائية والأولى) أربعة أنواع من المناهج لمادة الأشغال: الأول للمدارس الأولية النموذجية، والثانى للمدارس الأولية الخالية من غرف الأشغال، والثالث للمدارس الأولية للبنات. والرابع للمدارس الابتدائية. وتشترك هذه المناهج جميعها فى مقدمة واحدة تضمن الأهداف وموقف المعلم منها، وتختلف فى محتوى المنهج من حيث الموضوعات والخامات والأدوات.

الهدف وموقف المعلم والتلميذ:

الهدف من تدريس الأشغال هو إشباع ميول التلاميذ وترقية وجدانهم وذوقهم وتنمية إدراكهم لهذا يحسن أن يراعى أن الدافع للعمل عند التلميذ ذاتياً، وبهذا يتيح له الفرصة للتعبير الحر المبنى على التجربة وتكتسب المهارة من خلال التعبير. ولهذا لا يمنع المعلم من إعطاء دروساً جماعية توجه التلاميذ إلى الطريقة الصحيحة فى استعمال

الأدوات والخامات بعد أن يختاروا التجربة. وما يذكره من موضوعات وتمارين على سبيل المثال، ولهذا يجب أن يحيط المعلم التلميذ بالإرشاد والرعاية والتشجيع والمناقشة التى تهدف إلى تقوية الملاحظة والتفكير والتصرف فى كل المشكلات والملائمة لسن التلميذ.

ألتزامات عامة للمدرس:

- الربط بين الفنون العملية ومواد الدراسة الأخرى بتعاون كامل.
- يجب أن ينتهى التلميذ السنة الخامسة والسادسة من دراسة المنهج وقد أكتسب خبرة ببعض أنواع الخامات خصوصاً المحلى منها.
- تنظيم معرض للإنتاج والأدوات والخامات يسهل تناول ما يحتاج إليه التلاميذ.

محتوى الأشغال العملية فى مدارس المرحلة الأولى:

إن من يتتبع منهج عام ١٩٤٧ يلاحظ أنه فرق فى محتوى الأشغال العملية وبين مدارس المرحلة الأولى بما يلائم طبيعة المدرسة والبيئة وهذه بعض تفاصيل الاختلاف كما جاءت فى المنهج المشار إليه.

أولاً: المدارس الأولية النموذجية:

لقد نالت هذه المدارس رعاية من معهد التربية فكانت مكاناً لتجارب الأفكار التربوية الحديثة وكان الاهتمام فى محتوى الأشغال منصباً أساساً على عمل التلميذ نفسه، ثم الاهتمام بالجانب التعبيرى والخامة المحلية. ففى سنة أولى تعطى أشغال الرمل المختلفة، وسنة ثانية تعطى أشغال الصلصال والورق الملون وفى سنة ثالثة ورابعة التمثيل والتعبير بالطين والورق الملون، وعمل النماذج والمراوح من الجريد ومشروعات تستغل فيها الفضلات. أما فى سنة خامسة وسادسه تنقسم الأشغال لتلائم مدارس القرى ومدارس المدن فيعطى فى مدارس القرى عمل المقاطف والقبعات والسلال من الخوص كذلك عمل المناضد والمقاعد من فروع الأشجار، أما مدارس المدن فتعمل موضوعات شعبية كعمل

الأوانى والزهريات من الصلصال وأشغال الخشب البسيطة التى تدفع التلاميذ لإصلاح الخامات المنزلية وتجليد الكتب وعمل البطاقات من الكرتون والورق المجزع.

ثانياً: التوسع فى التعليم

كان للتوسع فى التعليم وفتح عدد كبير من المدارس الأولية كما تدل إحصاءات التعليم، أثر فى إلغاء غرف الأشغال فى بعض المدارس، واستغلال الحجرات فى فتح فصول جديدة، ولهذا وضع منهج الأشغال ليلائم هذه المدارس، وكان محتوى الأشغال كما فى المدارس الأولية النموذجية مع حذف الأشغال التى تحتاج إلى أدوات خاصة كالنجارة، أما باقى الأشغال التى يمكن أن تدرسها فى الفصول فقد أستمرت.

ثالثاً: الأشغال فى المدارس الابتدائية:

هى الأشغال نفسها فى المدارس الأولية النموذجية، لكن السنة الأولى توافق السنة الثالثة فى المدارس الأولية والسنة الثانية توافق الرابعة فى المدارس الأولية، وهكذا مع ملاحظة أن المدارس الابتدائية تخصص حصتين من الحصص الثلاث المقررة للأشغال فى السنة الثالثة لفلاحة البساتين فى مدارس القرية، وحصة واحدة فى مدارس المدن.

رابعاً: الأشغال الفنية فى المدارس الأولية النموذجية للبنات:

يعطى فى السنة الأولى عمل الصلصال كعمل كرة وبيضة وخضروات ونماذج بسيطة وعمل الورق واللعب باستخدام المستهلكات فى البيئة.

أما السنة الثانية، تكون نماذج الصلصال طيور وحيوانات، ويعمل بالورق مناظر طبيعية وخيالية وتستخدم السعف والصوف والخيوط السميكة فى عمل نماذج وأشياء نافعة.

وسنة ثالثة نماذج الصلصال تكون من الذاكرة وأكثر صعوبة وإتقان من سابقتها وعمل زخارف لإطارات الصور بالورق وكذلك الأزهار وعمل عقود ولعب بالخرز والشغل على الشبيكه والخيش.

وسنه رابعة يعمل لعب متحركة من المستهلكات، وعمل سجاجيد ومفارش كنافاه ونماذج للملابس المصرية العصرية والقومية وملابس الشعوب.

وسنه خامسة، عمل إطارات ومناظر بالشريط المصمغ، زخرفة الأوانى الفخارية وأدوات الزينة وتعطى عمل التريكو عمل حقائب والانتفاع بالمستهلكات.

سنه سادسة، التوسع فى عمل البومات الصور ونماذج كاللعب من المستهلكات وتعطى مشروعات سهلة تقوم بها مجموعات من التلاميذ.

مما سبق نلاحظ استمرار بعض الأشغال فى مدارس البنات كما كانت فى الفترة الثانية وبخاصة أعمال الصلصال. وفى هذا العمل تبدأ التلميذات بعمل نماذج الكرة والبيضة فى السنة الأولى وبعد التدريب عليها يمكنهن عمل طيور وحيوانات لها هيئة الكرة والبيضة فى السنة الثانية ثم يتضمن بعمل تلك الأشياء من الذاكرة فى السنة الثالثة. وهذه الأنواع من التدريبات فى منهج البنات تعنى الرجوع إلى الفترة الثانية التى كانت بها التدريبات نفسها.

المرحلة الثانية (١٩٥٣ - ١٩٦١)

توجيه التعبير بفهم خصائص رسوم الأطفال

تبدأ المرحلة الثانية للفترة الثالثة من تاريخ التربية الفنية مع بداية الثورة المصرية فقد تغير منهج التعليم الابتدائى عام ١٩٥٣ وأشار إلى تفهم رسوم الأطفال وقد شرح كثير من المؤلفات خصائص تلك الرسوم وكيفية توجيهها. وتنتهى المرحلة الثانية فى عام ١٩٦١ بصدور القوانين الأشتراكية ووضع منهج جديد يخص توجيه تعليم الفن إلى النواحى الأشتراكية.

مميزات المرحلة الثانية:

١- دخل مراكز القيادة عناصر شابة من المربين من تلاميذ يوسف العفيفى فى بعثات متفرقة فى اوربا الغربية وأمريكا، وهذا قبيل المرحلة الثانية. وقد تمكن هؤلاء المربون من ترجمة ونشر أفكار الفن والتربية الفنية من تلك الثقافات الغربية إلى الثقافة المصرية.

٢- انضم منهج الرسم إلى منهج الأشغال وأصبح الفصل بين هاتين المادتين أمراً لا مبرر له لكل تعبير بالأشغال يحتاج إلى تكملة بالرسم، وكل تعبير بالرسم يفتقر إلى تكملة بالأشغال، وقد كانا مادتين متنافستين مع أنهما إلى التعاون والتبادل أقرب منها إلى التنافر وقد التقت الفنون الجميلة بالفنون التطبيقية وعد هذا حدثاً جديداً دهش له بعض المهتمين بالمسائل الفنية (مذهب الفن للفن، ومذهب الفن النفعى الوظيفى).

٣- الاتجاه إلى التعبير عن النفس غير المتقيد بقواعد الطبيعة والبعد عن تنمية الملكات العقلية، فالفن تعبير عن النفس والعواطف والإنفعالات والغرائز. والعلم وليد العقل، الفن وليد العاطفة، والعلم وليد القانون، والفن مرح العاطفة ونشوة السرور والبراعة والإبداع ولن يكون الفن يوماً من الأيام مظهراً من مظاهر الحياة العقلية، ولكنه سيكون مظهراً من الحياة الشعورية النفسية.

٤- توضيح بعض خصائص رسوم الأطفال فى جوانبها العقلية والجمالية، ومراحل النمو، وحركة اليد فى الرسم.

٥- تحليل بعض المفاهيم التربوية وتشريحها كالخبرة، والتفكير العلمى، والإنتاج الفنى وتحضير الدروس، وذلك حتى يضمن المعلمون أن التلاميذ يكتسبون الخبرة والإنتاج الفنى فى أجزاء لها وحدتها وكليتها، تتلوها أجزاء أخرى كما يسهم هذا التحليل فى التناول والتوجيه.

٦- وضع أسس للتوجيه والتقويم، مبنية على تفهم خصائص رسوم الأطفال وتحليل الإنتاج الفنى وتسهم هذه الأسس فى عدم سلبية المدرس فى أثناء إنتاج التلاميذ الفنى.

٧- وضع خطة للتدريس وأسس لها.

٨- تم تجريب مناهج كثيرة منها المشروع والوحدات والمنهج المحورى.

٩- اتخاذ الأسلوب العلمى أساساً لكل النقاط السابقة.

أهداف المرحلة الثانية:

جاءت أهداف التربية الفنية فى المرحلة الثانية فى منهج عام ١٩٥٨ للمدارس الابتدائية وأيضاً بعض مؤلفات التربية الفنية والأهداف التالية ملخص عن تلك المراجع:-

١- تنمية حواس التلاميذ وتذوقهم للفن والطبيعة، وذلك بالنقد السليم للإنتاج الفنى وتدريب الحواس على الاستخدام غير المحدود، وإندماجهم فى العمل الذى يقومون به وزيادة حبهم لهذا العمل.

٢- مساعدة الأطفال على النمو كشخصيات متكاملة، وذلك بتحقيق الذات، والتنفيس عن الأفكار والإنفعالات وزيادة الخبرات.

٣- حب العمل اليدوى وتنمية الوعى المهنى المناسب، وذلك بمعرفة العدد والأدوات والخامات، ثم التدريب على استخدامها، ومعرفة المصطلحات المهنية والتحدث بها.

٤- دراسة الأسس العامة للفن ووسائله التى تساعد على التعبير الفنى الابتكارى.

٥- تكشف أصحاب المواهب الفنية لزيادة تعمقهم وتنمية مواهبهم.

٦- يسهم برنامج الفن فى زيادة الخبرات الاجتماعية التى تساعد على الترابط الاجتماعى وتوحيد مشاعر الناس وتوفيق الروابط بينهم.

٧- ربط الفن بمختلف أنواع النشاط التى يشتمل عليها المنهج العام.

٨- إيجاد الصلة بين فنون الأطفال والفنون المعاصرة والاحتياجات اليومية.

٩- شغل وقت الفراغ بشكل مثمر نافع.

ولتحقيق الأهداف السابقة تميزت المرحلة الثانية بأربع خصائص هامة للوصول لتلك الأهداف:-

١- شرح وتحليل خصائص رسوم الأطفال.

٢- تحليل وتجزئة بعض المفاهيم التربوية والفنية لسهولة الفهم وبناء الخطة.

٣- وسائل الخطة فى تدريس الفنون.

٤- تنوع التدريس بإنتاج عدد من المناهج الدراسية.

مميزات المرحلة الثانية من الفترة الثالثة للتربية الفنية

أولاً :- شرح وتحليل خصائص رسوم الأطفال :-

يعتقد أن السبب فى انتشار الكتابة عن خصائص رسوم الأطفال فى هذه المرحلة، هو تولى عدد من الشباب حركة التربية الفنية فى مصر، وهم ممن كانوا خارج البلاد فى أثناء المرحلة الأولى من الدراسة، فإطلاعهم على هذه الأبحاث وقدرتهم على اللغة مكنتهم من نشر ما تعلموه كما أن بعضهم درس على يد أحد قادة أبحاث رسوم الأطفال كما أن المؤتمرات الدولية ونشاط منظمة اليونسكو بوسائلهم المختلفة لها أثر يذكر فى نشر تلك الأبحاث. ودراسة رسوم الأطفال لها أهمية للمعلم حتى لا يفسر إنتاج الأطفال تفسيراً خاطئاً، ويستطيع أن يقوم بتوجيه الأطفال على ضوء الحقائق التى اكتشفت، ولهذا من واجبات مدرس التربية الفنية الاعتراف بفن الطفل وبأسلوبه فى التعبير، وهذا الاعتراف يحتم عليه إدراك الخصائص أو الاتجاهات التى تتميز بها تعبيرات الأطفال الفنية حتى يتألق له حسن التوجيه والإرشاد.

ونجد أن هناك أربعة اتجاهات فى دراسة رسوم الأطفال كان لها الأثـر فـى المرحلـة الثانية وهى :-

١- خصائص الطفل فى التعبير فى مراحل نموه.

٢- القدرة العضلية وأثرها فى التعبير.

٣- ذكاء الطفل وقدرته على التعبير.

٤- الأنماط الجمالية لرسوم الأطفال.

وقد اثرت هذه الاتجاهات بدرجات متفاوتة المرحلة الثانية ولكنها كما يقول (حمدى خميس) (فى طرق تدريس الفنون) أن رسوم الأطفال تتفق فى عدد من الخصائص منها ان الرسم لغة وتعبير أكثر منه شيئاً جميلاً، وانه يرسم ما يعرفه لا ما يراه، ثم عندما يتقدم فى السن يعتمد على بصره وهو يحذف ويبالغ حسب انفعاله، وهناك فروق بين البنين والبنات فى الرسم، فهم يميلون فى الغالب إلى رسم الأشخاص وتتفق رسوم الأطفال وطريقة التنفيذ مهما اختلفت البيئات، وتوجد علاقات بين تلك الرسوم وذكاء الطفل، وايضا مع رسوم الرجل البدائى.

وسوف نتناول الدراسات الأربعة السابقة بالتوضيح، مقتصراً على فترة من سن (٦ — ١٢) :-

١- خصائص الطفل فى التعبير فى مراحل النمو.

يوجد ثلاثة تقسيمات لهذا النوع من الدراسة، الأول يتناول مراحل النمو فى فترات زمنية ، والثانى يأخذ كل عمر فى تتابعه، والثالث يقسم المرآحل دون اعتبار للسن.

التقسيم الأول : يأخذه احد المربين عن (فيكتور لونفيلد) الذى قسم فترة التعليم الابتدائى إلى أربع مراحل هى :-

(١) مرحلة تحضير المدرك الشكلى: (من ٤ — ٧ سنوات) وتتميز بأنها محملة بالخبرة الواقعية وتغلب عليها الناحية شبه الهندسية وترجع إلى النشاط الحركى ، ويوجد تنوع فى الرمز الواحد لأنه يبحث عن الرمز ويعتمد على المعرفة لا الرؤية البصرية. وله إتجاه ذاتى للعلاقات المكانية.

٢- مرحلة المدرك الشكلي: (٧ — ٩ سنوات) وتتميز باستقرار الرمز وتكراره يشعره بالسرور ويلاحظ في خصائص الأطفال في التعبير مثل التسطيح والشفوف والجمع بين أزمنة وأمكنة مختلفة في حيز واحد.

٣- مرحلة محاولة التعبير الواقعي: (من ٩ — ١١ سنه) وتتميز بالتحول من الاتجاه الذاتي إلى الموضوعي لإدراك البيئة والتمسك بالمظاهر المميزة للأشياء مع إختفاء اللازمات السابقة.

٤- مرحلة التعبير الواقعي: (من ١١ — ١٣ سنه) تظهر فيها القدرات الخاصة ويقل فيها الإنتاج ويظهر طرازين من التعبير الحسي وهو الذي يرسم الأشياء تبعاً لقيمتها الإنفعالية له، والبصري الذي يرسم الأشياء تبعاً للمنظور ويراعي النسب والمسافات وغيرها.

التقسيم الثاني:

أما سعد الخادم في (تطور رسوم الأطفال) فقد قسم تقسيم آخر معتمداً على الكثير من المراجع الإنجليزية والفرنسية والألمانية.

فطفل السادسة يضغط على القلم بقوة ليؤكد التعبير، ولا يفرق بين الحقيقة والخيال معتمداً على الإحساس بالإيقاع.

أما طفل السابعة فيميز رسم الذكور عن الإناث، ويظهر إحساساً واقعياً للأشكال التي تتقارب وتتلاحق أحياناً لتكون تجمعاً والشفوف ظاهرة تزيد عند البنات على البنين ولكنها تتجاوز في هذه السن ٢٥٪ من مجموع الأطفال.

وطفل الثامنة، تتحول رسومه إلى النزعة الواقعية ويتصف الأطفال بالتفاصيل والزخارف، ويدمجون خبراتهم مع عالمهم الخاص وتكوينهم في الرسم أفضل من حيث التنظيم وتعدد الوحدات.

وطفل التاسعة يستطيع أن يوضح فكرته في منظر واحد، وتقترب الأشكال من التطور وتتميز بالطابع الزخرفي لها شخصية الطفل وبساطته مع قلة في التغير.

وطفل العاشرة، يهتم برسم الأشكال المتماثلة ووظيفتها وقربها من الواقع فى النسب غير أنه يستمر فى الرسم بطريقة الرموز والاصطلاحات الشكلية ليؤكد بعض الجوانب.

وطفل الحادية عشرة ينزع لرسم الأبعاد حسب قواعد المنظور ولكن هذه السن تعد بداية فكرة النكوص والإرتداد للذين لا يتدربون على الرسم.

وطفل الثانية عشرة، يظهر العناية بالتفاصيل والتدقيق فى رسم الطبيعة، ويعد رسمه من الناحية الهندسية، ويمتلئ بالتعبير ويتذوق عن تفكير ومقارنة.

القسم الثالث: تقسيم إلى ثلاث مراحل:

- **مرحلة البحث عن الرمز**: يكون الطابع فيه ذاتياً، ويرسم الأشياء بلا ارضية وفكرته غير متغيرة بالتفاصيل الموضوعية للجسم، تعبيره يعكس فكره.
- **مرحلة استقرار الرمز**: فيها يكون رموزه الخاصة ويكررها، ويرسم خط الأرض ويتجه إلى التحريف والمبالغة والحذف، ويظهر عادة فى الأشخاص.

مرحلة تحليل الرمز: فيها يظهر التلميذ إتجاهاً متزايداً لتحليل الرموز، ويرتبط بمعايير البالغ والإتجاه النقدى، ويزداد المظهر الطبيعى، وابراز النسب وتقبل الحرية فى استخدام اللون وتظهر بوادر المنظور.

٢-القدرة العضلية وأثرها فى التعبير الفنى:

ظهرت خلال الفترة الثانية كتابات تناولت الخبرة اليدوية وأثرها على التعبير الفنى، وأهم تلك الدراسات ما تناوله (سعد الخادم) فى (الخبرة اليدوية وأثرها على التعبير الفنى) وقسم أربع أطوار فى المرحلة الابتدائية فى نموهم العضلى.

الطور الأول: نجد أن حركات التلميذ فى الرسم تبدأ برسم وحدة ليبدأ فى الثانية بنفس الطريقة فى شكل مجموعات، وقد تغالى اليد فى نوع الحرركات فيظهر تباين طفيف فى أطوال الأشكال ولذلك يندر فى هذا الطور التجريد فى الرسوم وتستمر فترة طويلة دون تجريد.

الطور الثانى: فتمكن القدرة العضلية فى فصل مجموعة على مجموعة فى الرسم ويتجه الأطفال إلى طريقة التصفيف على خط الأرض، ويندر أن تتدخل الأشكال أو تتقاطع.

الطور الثالث: وفيه تتخلص اليد اليمنى من نزوع اليد اليسرى ويجد الطفل صعوبة فى أداء حركة عكس ما أعتادت عليه يده مما يضطره إلى التركيز فى أداء كل نوع على حده، فتراه يتوقف ويعدل وضعه الجسمانى واتجاه يديه، وفى هذا الطور يجمع الأدوار السابقة فى رسم واحد ويمكنه أن يجمع بين حركتين متضادتين.

الطور الرابع: يغير الطفل الحركة اليدوية تبعاً لطريقته فى الرسم فنجد أن يده تتحرك بطريقة جديدة وإذا حاول رسم بعض تكويناته القديمة تتعذر يده غالباً. وهو يرسم الوحدات وكأنها مجموعة حول محور أساسى.

٣- ذكاء الطفل وقدرته على التعبير:

إن الحديث عن الصلة بين تطور رسوم الأطفال وبين قدراتهم العقلية قد لا يهتم به كثير من المشتغلين بالتربية الفنية، ولكن هذا لا يمنعهم أن يعرفوا شيئاً عن هذا الموضوع، ويذكر (جودانف) الخطوات التى يمر بها عقل الطفل عندما يطلب منه التعبير بالآتى:

١- الربط بين الخطوط التى يعبر بها وبين ما يعرفه من معلومات عن طريق ما يحسه من تشابه بين الأشياء.

٢- تحليل علاقات الأجزاء المكونة لوحدة الشئ المراد التعبير عنه فيحلل ما يعرفه عن الرجل من أجزاء مثل الذراع والرأس.

٣- تحليل علاقات الأجزاء بنسبة بعضها البعض كوضع الرأس بالنسبة للذراعين.

٤- تقويم الأجزاء واختبار أكثرها تعبيراً عن الشئ.

٥- التحكم فى وضع نسب الأجزاء بعضها البعض.

٦- تبسيط الأجزاء العديدة إلى خطوط توضيحية عن طريق بعض عمليات تجريدية.

٧- الصلة بين العين وحركات اليد فى أثناء التعبير.

٨- القدرة على تكييف الرموز الشكلية تبعاً لما يكتسبه الطفل من خبرات.

٤- الأنماط الجمالية لتعبيرات الأطفال:

لقد حاول (هربرت ريد) تقسيم فنون الأطفال من الناحية الجمالية إلى أنماط، فقام بمحاولات قسم فيها الرسم إلى أثنى عشر نمطاً ثم عدل هذا ووصل إلى عشرة أنماط يضم بعض هذه الأنماط إلى أنماط (يونج النفسية) وهى كما يلى:

١- النمط الوصفى: وهو يتجه إلى الطبيعة، وأحياناً يسمى بالبصرى ويهتم بالنسب والأساليب الوصفية ويعتمد على التذكر البصرى فى المحافظة على النسب.

٢- النمط الزخرفى: يسجل التفاصيل وملامس السطوح والعمق، ويتجلى هذا فى رسوم البنات أكثر من البنين.

٣- النمط الرمزى: لا يُتقيد بالمظهر الطبيعى وتعد لازمات الأطفال من مميزات النمط وهو يعبر عن مدركات كلية أو فكرية كرسم العصا فى يد المعلم رمزاً للعقاب.

٤- النمط المعمارى: يطلق عليه الهندسى أو التكعيبى وتنظيم الأشكال فى شكل هندسى وتكاد تنعدم الحركة وورائه عملية تجريدية لاشعورية للبحث عن العلاقات الفنية.

٥- النمط نصف التجريدى: يجمع بين المظاهر التجريدية والطبيعية ويجمع بين النمطين الرمزى والمعمارى وإنه يميز بالمساحات الفنية والتصميم الهندسى.

٦- النمط التعبيرى: يهتم بالانفعالات وأشكال الوجوه والتفرس فى الشخصيات.

٧- النمط الساذج: شبه الرسوم الشعبية، ويشبه الوصفى فى عدم القدرة على تقليد المظهر الخارجى وغالباً ما يتدخل الشكل والأرضية.

٨- النمط التجريدى: يلعب بالمساحات والخطوط والألوان وينتهى بأشكال لا يسهل التعرف عليها، ويهتم أساساً بالتعميمات والكليات.

٩- النمط التأثيرى: أنتحى بعض التلاميذ هذا الاتجاه ومن الممكن أن يبرز بشكل اكثر لو كانت الخامة ألواناً.

١٠- النمط التعددى: يهتم بتكرار وحدة أو عنصر بلذة تعبيرية لا لربط الأجزاء ولكن لملء فراغ الورقة.

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن المرحلة الثانية تتميز بفهم خصائص رسوم الأطفال فى نموهم العام أو نمو حركات أيديهم، أو عقليتهم وفهم هذه الخصائص معروف مسبقاً فطفل التاسعة عندما يصل إلى هذه السن تكون رسومه بها شفوف وهندسية وتحريف... الخ من لازمات الأطفال ويمكن تحديد نمطه الفنى، وكذلك حركة يده فى التعبير. وهذا التحديد ساعد فى وضع الخطة فى التربية الفنية.

بعض المفاهيم التى ساعدت فى بناء الخطة:

١- الخبرة: بدأ مفهوم الخبرة يدخل التعليم فى مصر فى بداية الثلاثينات وبخاصة مع فتح الفصول التجريبية فى المدارس النموذجية عام ١٩٣٢ وقد تطور هذا المفهوم حتى أصبح من الصفة المميزة للمرحلة الثانية من تاريخ التربية ويرجع ذلك إلى:-

١- إتصال عدد كبير من المربين بالعالم الغربى وبخاصة أمريكا، ويتم ذلك أما عن طريق البعثات و زيارة المربين الأمريكيين لمصر مثل (وليم كلباترك) وهو أحد تلاميذ (ديوى) الذى أرتبطت الخبرة به أو ترجمة المؤلفات الأجنبية.

٢- الدعوة لتقبل الثقافة الغربية فى مناهجنا وحياتنا جعلت قبول الأفكار الأجنبية اكثر قبولاً.

٣- ساعد الاستعمار الإنجليزى فى مصر فى نشر اللغة الإنجليزية فى المدارس، فأصبحت تقبل الأفكار تلك اللغة أيسر من غيرها.

الخبرة بين التناول النظرى والتطبيقى:

ان التناول الذى ترجمت به الخبرة هو ما أشار إليه (ديوى) فهو نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، وتبدأ بالنشاط العملى بأن نفعل شيئاً ما ونشعر بنتيجة ما فعلناه، ونربط بين ما فعلناه وبين ما شعرنا به وعلى ذلك فإن القانون الذى يجب أن يسير عليه الدروس فى عرض الموضوعات ومعالجتها هو القانون الذى توصى به طبيعة الطفل. وينبغى أن ينمو الطفل حسب قواه الطبيعية، ثم يكون هذا النمو فى مصلحة المجتمع الذى يعيش فيه. ومن أنواع الخبرات التى تهتم بها التربية الفنية الخبرة الجمالية وهى تركز على قدرة التلميذ على التعبير الانفعالى. وتستمد طبيعتها من الحياة والفرد، وتقاس بما ستكونه فى التلميذ من إتجاهات تصاحبه تؤثر على إدراك التلميذ وتفكيره. وتذوقه فى المستقبل. وبهذا يجب أن تكون نظرة المعلم الفنان للخبرة الجمالية إبراز العالم كما يمكن أن تراه أعين الفنانين. والخبرة الجمالية هى نشوة نعيش فيها بين الشعور واللاشعور. وهى كشف سريع قبل أن تشتته الحواس وقبل أن يمزقه منطق العقل.

وتطبيق التناول النظرى للخبرة أخذ اتجاهين:

أولهما تشريح الخبرة إلى مجموعة مترابطة من العادات والمهارات، والاتجاهات والمعلومات وثانيهما معايشة الخبرة الجمالية وذلك بإعطاء الخامات وتجريبها حتى يعيش التلميذ بكيانه وانفعاله فى تناولها.

ويرتبط هذان الاتجاهان بعضها ببعض، فالأول يشرح الخبرة التى بها يضمن أن يحصل التلميذ على المعلومات والمهارات اللازمة والثانى حتى ينفعل التلميذ بتلك المهارات والمعلومات.

ويلاحظ أن التناول النظرى للخبرة يؤكد شمولها، وأن أكتساب جانب واحد من الخبرة لا يمثل شخصية التلميذ والتطبيق يجزئ الخبرة إلى وحدات، ويحاول وضع كيان كلى لها، حتى تتناسب مع تسلسل الدروس فى التربية الفنية.

٢- التفكير العلمى:

إن التفكير العلمى هو عملية كشف للحقائق، وعندما يحدث الكشف تنتهى العملية مؤقتاً إلى أن تدخل كجزء فى عملية أكبر، ويسير التفكير العلمى فى خطوات خمس هى:-

١- الإحساس بالمشكلة وهى أى عقبة تعترض الوضع المألوف ونحس أننا فى حاجة إلى حلها.

٢- تحديد المشكلة وهو يساعد فى عدم تضييع الوقت فى عدة اتجاهات.

٣- فرض الفروض، بمعنى احتمالات تتوقع بها الحل.

٤- اختيار أحد الفروض وتجربته، نتخير أصلح الفروض من خبراتنا.

٥- إثبات الفرض وحل المشكلة وتعميم الحل، و هو ما وصفة ديوى(التعلم بالخبرة).

ويجب أن تسير دروس التربية الفنية بتلك الخطوات فهى خطوات الخبرة وهى ثابتة فلا تتقدم النقطة الثانية على النقطة الأولى، لهذا كان التدريس فى المرحلة الثانية وفق خطوات محفوظة.

٤- طبيعة الأعمال الفنية:

لقد تناول (محمود البسيونى) فى (أصول التربية الفنية) تحليل طبيعة الأعمال الفنية حتى يسهل بناء الخطة ووضع خمسة جوانب فى طبيعة العمل الفنى يجب أن تراعى عند وضع الخطة، وهى الناحية التشكيلية والأسلوب الفنى والمعنى الإنفعالى والصلة بالطبيعة، والتأثير الوجدانى ولكل هذه الجوانب عناصر تتكون منها كما يلى:

الناحية التشكيلية	الأسلوب الفنى	المعنى الإنفعالى	الصلة بالطبيعة	التأثير الوجدانى
خطوط	تأثيرى	شاعرى	طبيعى	تشخيص
مساحات	زخرفى	تراجيدى	واقعى	موضوعى
أضواء	وصفى	سيكولوجى	مثالى	فسيولوجى
غوامق وفواتح	ملمس	رومانتيكى	تجريدى	ترابطى
ألوان	تعددى	دينى	رمزى	
قيم سطوح	هندسى	قصصى	معمارى	
كتل وتجمعات	تعبيرى	قومى		
حركة		الحنان		
		الاحساس بالعنف		

ونظراً لصعوبة معالجة كل النواحى التشكيلية فى وقت واحد لصغار التلاميذ لذلك فى المفضل تخير احد العناصر والتأكيد عليها، كالخط والمساحة او نغمات السطوح أو التوافق اللونى أو ما إلى ذلك وليس معنى التأكيد على أية ناحية من هذه النواحى وحدها أننا سنسهل باقى النواحى ففى كل عمل فنى متكامل لابد أن تتداخل العناصر المختلفة.

لهذا تكون الخطة التكوين مع التأكيد على أحد العناصر التشكيلية السابقة والمقصود بالتكوين صفة الجشتالت السائدة فى العمل الفنى والتى تعطى له فردية تميزه عن غيره من التكوينات وتسمى الخطة باسم الناحية التشكيلية التى تؤكدها فى العمل الفنى، فهذه خطة خطية أو خطة حركية أو خطة مساحات لونية وهكذا.

وعند تناول عنصر من عناصر الناحية التشكيلية يجب أن تتدرج فيه من السهل إلى الصعب فمثلاً من المفيد أن يبدأ الطفل باستخدام اللون الواحد على أرضية قاتمة أو العكس لون قاتم على أرضية فاتحة يعالج التلميذ ذلك فى عدد من الموضوعات حتى يكتسب المهارة فى التعبير بطلاقة عن أى موضوع بنغمة واحدة، ثم ينتقل الطفل بعد ذلك إلى استخدام درجات النغمة الواحدة سواء على أرضية قاتمة أو فاتحة حتى يعنى كيفية توزيع الأنغام على الصفحة بشكل متزن ومناسب.

٤- الأهداف:

لكل خطة هدف او اهداف وتنقسم هذه الأهداف إلى أهداف عامه وأهداف خاصة ويوجد اتجاهان فى تناول هذه الأهداف، الأول يرى أن الهدف العام هو ما تشترك فيه دروس المواد المختلفة مع بعضها، أما الهدف الخاص فهو هدف الدرس نفسه فى زمن معين. والاتجاه الثانى يرى أن الهدفُ العام هو المتصل بالتكوين فى الفن أما الهدف الخاص فهو الصفة المميزة لهذا التكوين ، كالتوافق أو التباين اللونى أو الإيقاع الخطى.

والاتجاه الأول يرى فى الهدف العام ربط الدرس، وتحقيق غرض التربية فتكون هناك اهداف تربوية واخرى فنية، واخرى ثقافية واجتماعية وهكذا. والاتجاه الثانى يقسم الأهداف إلى هدف فنى تشكيلى وهدف انفعالى وهكذا.

وسائل تحقيق الخطة:

لكل خطة فى التربية الفنية عدد من الوسائل لتحقيقها مثل الموضوعات والخامات والأدوات والإثارة والتوجيه والتقويم.

أولاً: الموضوعات:

تعريف الموضوع:

يقصد بالموضوع فى التربية الفنية، الموضوع الفنى وهو تنظيم جديد لما تصورناه من تأثيرات أو هو ترجمة مبتكرة لما ألفناه من حقائق بشكل يكشف عن قيمتها الجمالية المميزة لإحساس الرائى.

إختيار الموضوع:

إذا ترك المعلم للتلاميذ يختارون الموضوع فإنهم قد يختارون موضوعات لا تتمشى مع تحقيق الخطة أو تكون تحت مستواهم الفنى وكثرة عدد التلاميذ فى الفصل وتشعب آرائهم. يلقى عبئاً على المدرس أو قد يلجأ إلى موضوعات سبق أن نفذوها، وبهذا ينبغى أن يدرس المدرس رغبات التلاميذ، ويوفق بينها مع المناسبات التى قد تشغلهم مع خطته فى التدريس.

قيمة الموضوع:

تستمر أهمية الموضوع من كونه وسيلة وليس غاية فهو وسيلة فى استثارة حساسية التلميذ، وتنظيم هذه الحساسية فى قالب ما بحيث يحث بها الرائى، وبذلك يمكن أن تكون هناك خبرة فنية مشتركة بين كل من المعبر والمستمتع بالتعبير تجعلهما ينظران إلى العالم الرائى على أساس نوع موحد متجدد من النظام وهذه القيمة الأخيرة ذات صبغة اجتماعية لأنها تربط الأشخاص ببعضهم البعض.

شروط الموضوعات:

والموضوعات فى التربية الفنية لها شروط أهمها:

١- ينبغي أن ينفعل المدرس بالموضوع ويترجم هذا الانفعال للتلاميذ، بصورة وسيلتها الألفاظ ولكن فحواها تنظيم الواقع تنظيماً خيالياً فنياً.

٢- تعد أهداف التربية معيار تختار به الموضوعات، لهذا يجب أن تحقق الموضوعات أهداف التربية الفنية، فموضوعات الشحاذين، والمقهى البلدى، وماسحى الأحذية قد تثير ناحية فنية ولكنها لا تحقق الأهداف الاجتماعية للتربية الفنية.

٣- تختار الموضوعات التى تحقق الزاوية التشكيلية والقيمة الإنفعالية له.

٤- أن يرتبط الموضوع بميول التلاميذ فما يستهوى طفل السابعة بلا شك لا يستهوى طفل الرابعة أو الخامسة عشر. فالتلاميذ من ١٠ — ١٢ سنة تقريباً. يعشقون الموضوعات التى تدور حول شئ ليس خيالياً ولا واقعياً حرفياً بل يجمع بين الواقع ويربط خيالهم بخبرة حية ملموسة تؤثر عليهم فى إدراكهم وفهمهم، لذلك كان الموضوع الذى يدور حول ألعاب الأطفال وحياتهم الخاصة ومشاهداتهم للحيوانات والطيور وإطعامهم أقرب من موضوعات أخرى لا ترتكز على ما يشغل أهتمامهم.

٥- وتختار الموضوعات بحيث يتغذى النمط الحسي والبصرى وتثيرها، ويتوقع المدرس أن تختلف الموضوعات تبعاً لطرازهم.

٦- يختار الموضوع بحيث يوافق أغلب التلاميذ ويراعى فيه البساطة فى الوحدات وإمكانية رسمها، ويرتبط بميل الأطفال من بيئتهم يكون أقرب إلى روح اللعب.

٧- يجب أن يرتبط الموضوع بإمكانية المدرسة وإمكانية الخامة.

أسس تتابع الموضوع:

من هذه الأسس أن تبدأ من المحسوس وتنتهى إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول ويتوقف تتابع الموضوعات على الخطة ومدى قدرة التلاميذ على اكتساب النقطة المراد منها الموضوع.

أمثلة الموضوعات:

وهناك كثير من الموضوعات التى تحقق أهداف خطط معينة:-

١- خطة تتميز بالخيال أكثر من إرتباطها بالواقع:-

(أ) قصة جلفر - ساحر أوز - عقلة الأصبع.

(ب) السندباد - الحاوى - السيرك - الملاهى.

٢- موضوعات خطة خطية:

(أ) الأطفال فى الفسحة - طابور الصباح - الحاوى فى الشارع - الأراجوز فى المدرسة - الخروج من الصلاة.

(ب) صيد السمان - صيد السمك - نسيج العنكبوت - صانع الأقفاص.

٣- موضوعات خطة مساحات لونية:

(أ) المطبخ بالمنزل - الجزار - دكان الفكهانى.

(ب) تقسيم حديقة - لعبة الشطرنج

٤- موضوعات خطة لونية:

(أ) المراجيح - صندوق الدنيا - حديقة الحيوانات - بائع الفراخ.

(ب) أزياء العيد - حفلة عيد الميلاد - عرائس المولد.

٥- موضوعات خطة حركية:

بناء العمارة - النشاط الرياضى - موقعة حربية - مدينة الملاهى.

٦- موضوعات خطية أساسها الكتلة والتجمع:

الزمار - راعى الأغنام - القافلة - فرح شعبى - طابور الصباح.

ثانياً الخامات:

تعريف الخامة:

نقصد بالخامة كل ما يمكن أن يستخدم فى تشكيل وصياغة العمل الفنى سواء كان لونا أو صبغة أو حجارة أو صلصالاً أو خشباً أو معدنا أو غيره.

ملاءمة الخامات:

لابد من مناسبة الخامات وملائمتها لسن التلاميذ فى مراحل نموهم المختلفة فالتلميذ فى مراحل تعليمه الأولى يتجاوب مع خامة لينة طيعة من شأنها أن تسعف تعبيره المتدفق وتحدث له الأثر الذى يريد أن يلمسه فى تعبيره، كما يجب أن ترتبط الخامة بالأهداف والموضوعات فإذا كان الموضوع يتضمن مبانى أو أشكالاً هندسية ذات

احجام كبيرة ففى هذه الحالة يحسن أن تكون صفحة الورقة من القطع الكبيرة، أما إذا كانت الموضوعات كثيرة التفاصيل صغيرة الوحدات فلا مانع من أن تكون الورقة من الحجم الصغير.

إرتباط الخامة بخامة أخرى:

إرتباط الخامة بخامة أخرى عملية تحتاج إلى خبرات حيث ان الشكل الفنى كثيراً ما يؤكد بخامة واحدة او أكثر ولا مانع من ذلك إذا كانت الخامات الأخرى المضافة تساعد فعلاً فى تاكيد الشكل الفنى، وأننا لا نقر هذا الخلط المبالغ فيه فى العمل الفنى، مثل خلط الزجاج فى الطين او تطعيم الطين بالقش، أو رسم سطوح لونية بالحبوب مثل العدس والقمح والفول وغيرها.

ويجب ان تتناسب الخامة مع الخامة الأخرى المستعملة. فمثلاً يكون الورق المستعمل للألوان الشمعية خشنة لأن الشمع يترك أثاره بسهولة وفى الرسوم الخطية يكون الورق ناعماً.

ويتوقف نجاح استخدام الخامة على خبرة المعلم وتجريبها بنفسه حتى يحسن إمكانياتها ويجب أن يمر التلميذ فى الخامة من بدايتها إلى نهايتها مثل عجين الطين وتشكيله وحرقه. كما يتوقف نجاح التلميذ على طريقة إعداد الخامة وتقديمها.

وإن التركيز على استخدام خامة واحدة فى سلسلة موحدة من الدروس يساعد فى السيطرة على هذه الخامة، ويحسن استخدامها كما يساعد على الوصول إلى نتائج افضل.

ويحسن أن يتدرج التلاميذ فى استخدام مساحات الورق فتكون الدروس الأولى فى مساحات صغيرة الحجم، والدروس الأخيرة على مساحات كبيرة الحجم نوعاً. كما ينبغى أن يتكامل التعبير مع نوع المادة أو الخامة المعبر بها. فهذا التكامل يتحقق بفهم تأثير الخامة وتناسبها مع الغرض المنشود.

ثالثاً: التناول والتوجيه:

ماهية التوجيه:

أن التوجيه الذى يعتمد على لغة التلميذ الأصلية ويتكيف وفقاً لأهداف الدرس وغايته توجيهاً بنائياً. والتوجيه هو المرحلة الوسطى بين الحرية المطلقة والإملاء.

فالحرية المطلقة معناها ترك التلميذ يعمل ما يشاء بدون التقيد بأى قيم قد يستفيد منها إذا جاءته من شخص أكبر، فى حين أن الإملاء هو فرض القيود على التلميذ الذى يرددها بدون فهم لأوامر المدرس والخوف من بطشه.

أنواع التوجيه:

هناك نوعان رئيسيان فى التوجيه: التوجيه الجمعى والتوجيه الفردى فالأول يعالج المشكلات المشتركة بين التلاميذ كغموض نقط معينة فى أثناء الشرح، أو زيادة وعى بالموضوع، أو خطأ شائع فى استخدام الخامة والتوجيه لإستغلال الخامة بطريقة أفضل. أما التوجيه الفردى فيعتمد على مشكلات التلميذ الخاصة وينصب التوجيه فى الغالب على معالجة آلية فى استخدام الرموز أو التكرار الآلى للوحدات.

عوائق استمرار الخبرة ومعالجتها:

من العوامل التى تقف عائقاً فى استمرار الخبرة روتينية الدروس وعدم تكملها أو ارتباطها بالخبرات السابقة لها، أو ترك الحرية المطلقة للتلميذ أو التشجيع الآلى غير المبنى على الفهم، والتدريب الآلى لخبرات غير ابتكارية، فهذه تجعل المتعلم ييئس ثم يستهتر أو يقوم المعلم بإصلاح الرسوم مستخدماً لازماته الخاصة أو قواعد خاصة أو عدم شعور التلميذ بلذة مصاحبة فى أثناء إنتاج العمل الفنى.

ويعالج المعلم ذلك إما بتغيير الخامة أو الموضوعات المألوفة أو تقديم التلميذ للطبيعة أو عرض أعمال فنانين أو (بإثارة خاصة) والإثارة تحمل معانى شتى، فأحياناً تكون الألوان وعرضها وأحياناً تكون فى الشكل وحيويته، وتارة أخرى تكون فى حيوية

الموضوع ومناقشة الأصوات والحركة، مع بعد المدرس عن الآلية وفرض القواعد ولازماته الآلية.

رابعاً: الأعمال الجماعية:

يرى (عبد الغنى الشال) فى (فلسفة الفن والتربية الفنية) أن الأعمال الجماعية تكون أكثر نجاحاً فى الفنون العملية منها فى الرسم فموضوع نافورة فى المدرسة أو خلفية المسرح يمكن أن يشترك فيها أكثر من تلميذ وأكثر من مجموعة واحدة بحيث يكون بينها تنسيق وربط ووحدة حين يتم تقسيم العمل، إعداد الخامات، اختيار التصميمات، المساحات المطلوبة، الأيدى المساعدة، تنوع الخبرات وتسجيلها... إلخ، أما فى حالة الرسم فإن فائدته التربوية أقل بكثير من فائدة العمل الجماعى فى الفنون العملية لسبب بسيط وهو أن الخامة فى الفنون العملية متعددة وفى الرسم محددة. ثم أن الصورة تكون مجزأة الأوصال وهذا ما لا نجده فى الفنون العملية.

بينما يرى (حمدى خميس) فى (الفن ووظيفته فى التعليم) أن تسمية الأعمال الجماعية بالمشروع تعتبر تسمية خاطئة، لأن المشروع لا يقوم على مجهود درس واحد، بل يشترك فى قيامها جميع مدرسى المدرسة. أما الأعمال الجماعية فهى أعمال يشترك فيها التلاميذ كمجموعة على أن يكون لكل تلميذ نصيب خاص يقوم به. كما هو الحال فى عمل جماعى يعبر عن حديقة المدرسة مثلاً. ففى مثل هذه الحالة يقسم التلاميذ إلى مجموعات وكل مجموعة منها تقوم بالتعبير عن عنصر من عناصر الحديقة وفى النهاية تجتمع هذه العناصر وترتب على هيئة حديقة فيكون بعد ذلك العمل الجماعى الذى يعبر عن حديقة المدرسة.

وللعمل الجماعى قيمة تربوية فى تدريب التلاميذ على التعاون وإنكار الذات وتحمل المسئولية. أما من الناحية الفنية فالعمل الجمعى يضعف شخصياتهم وفردياتهم وتخرج أعمال فى النهاية مفككة وخالية من الوحدة. ولذا يجب أن نقوم بالأعمال الجماعية ولا نكثر منها وفى نفس الوقت يقوم التلاميذ بالأعمال الفردية ويتخذ المدرس الأعمال الجماعية كوسيلة لعلاج إنطواء التلاميذ وعزلتهم.

ويقترح أن تكون طريقة العمل الجماعى أن يعرض المدرس موضوعاً وليكن سوق القرية، ثم يبدأ التلاميذ فى تحليل عناصر الموضوع، والتعبير عن كل عنصر على حدة ثم ينتخب ما هو مناسب من الأعمال لكى تتسق كمجموعات حتى نحصل على العمل الجمعى، فهذه الطريقة تحقق الفردية فى الأسلوب والشعور بالقيمة الاجتماعية للعمل.

وهناك طريقة أخرى حيث يرسم التلاميذ الموضوع ثم تتخير المعلمة مع التلاميذ أفضل موضوع ويكبر ثم يقسم إلى أجزاء، يرسم كل تلميذ جزءاً، ثم تجمع ثانياً وينظر التلاميذ إلى العمل كوحدة مع تعديل بعض الأجزاء حتى توجد الوحدة فى اللوحة. وهذه الطريقة هى محاولة أخرى للجمع بين مزايا العمل الجماعى التربوية وعيوبه الفنية وتدخل المعلمة بأرائها بعد أن يعبر التلاميذ عن أرائهم فى أثناء تناول العمل.

خامساً: التقويم:

يقصد بالتقويم قياس مقدار ما حققه المدرس من الأهداف المنشودة. ويتضمن التقويم عادة تحليلاً لكل الخطوات التى اتبعت عند تحضير الدرس وإعداده وشرحه. وعند توجيه المدرس للتلاميذ إلى أن تنتهى النتائج. وهناك أيضاً تقويم للخطط وتقويم بمعنى الامتحان.

تقويم أعمال التلاميذ بعد الدرس:

هناك خمس مداخل على الأقل لتقويم النتائج بعد الدرس هى:

١- التقييم على أساس وضع مستوى تقريبى: ويتم ذلك بفحص النتائج واختيار مستوى الطفل العادى، ونضع هذا فى أذهاننا ونحكم على النتائج بأنها أعلى أو أقل من هذا المستوى التقريبى، ويجب أن يرتبط حكمنا بفكرة واضحة عن نمو التعبير لتلاميذ المدارس الذين يتاح لهم فرص دروس الرسم المستمرة فى سنوات تعليمهم العام. ولابد أن تراعى المرونة فى قياس مستوى التلاميذ والا تتخذ مقاييس النمو كنهايات مطلقة. ولابد أن تطابقها تعبيرات كل طفل مطابقة عمياء.

٢- التقويم على أساس أنماط التلاميذ: إذا سلمنا بأن لكل تلميذ نمط مميز، كان من المميز والواجب أن نقيس إنتاجه من وجهة نظر هذا النمط ونضع له التقدير الملائم، وفى هذه الأثناء ستكون العبرة فى التقويم بتكامل العمل الفنى فى ذاته بصرف النظر عن صلته بالطبيعة، والتقديرات فى هذه الحالة يستحسن أن تكون فردية، وخاصة بالتلميذ ذاته وتؤخذ لقياس نموه الفردى لا للتشهير به.

٣- تطبيق مستوى مراحل النمو كوسيلة للتقويم: يتم هذا بمضاعفة إنتاج الطفل فى زمن محدد بالمستوى المتعارف عليه الذى يشابه فى سنه.

٤- النظر إلى الإنتاج كعمل فنى له عناصر يتحتم ملاحظتها ووضعها موضع التقدير. وهذه العناصر هى: نغم الخط، تكتل الشكل، الضوء والظلال، اللون، المسافة، والفضاء، الدرجة، الإتزان، التكوين، الشكل والأرضية، الخامة، التعبير، الوحدة، النغم، السطوح. وبمعرفة تلك العناصر ووجودها فى العمل الفنى للتلميذ نحكم عليها وتضع لها التقدير المناسب.

٥- التقويم فى ضوء الهدف: ويتم ذلك بالتعليق على الدرس بعد الانتهاء منه، ويكون التعليق منصباً على مدى تحقيق التلاميذ للغرض الفنى ومدى نجاحهم وفشلهم فيه. فإذا كان هدف المدرس هو تحقيق بعض القيم اللونية وجاءت معظم أعمال التلاميذ محملة بهذه الناحية كان درسه ناجحاً.

سادساً: تحضير الدرس:

من أوجه الاهتمامات فى الخطة ووسائل تحقيقها الاهتمام بتحضير الدرس، وإليك نموذج تحضير درس رسم:

التاريخ: ....

موضوع الدرس: التعبير عن ....

الهدف: الإحساس بالتكوين عن طريق الحركة أو اللون وإبراز الجانب الإنفعالى.. إلخ.

وسيلة التنفيذ: قلم رصاص أو صبغات أو ألوان مائية.

مقدمة: مقدمة لموضوع الدرس ....

عرض الدرس: ....

التقويم والتقييم: مقدار استجابة التلاميذ للدرس من نجاحه وفشله والأسباب التى أدت إلى ذلك ومعالجة الحالات الفردية.

عدد تلاميذ ممتازون (   )، متوسطون (   )، ضعفاء (   )

تنظيم المناهج

تم تجريب عدة مناهج فى المرحلة الثانية من الفترة الثالثة من مناهج الدراسة مثل منهج النشاط أو منهج المشروع ومنهج الوحدات الدراسية والمنهج المحورى، وهى محاولات التوفيق بين الاهتمام بالمادة الدراسية والتلميذ. ونتناول تلك المناهج بالتوضيح:

أولاً: منهج المشروع:

لقد جرب هذا المنهج فى المرحلة الثانية، وكانت تستخدم فيها خامات متعددة فى وقت واحد ويشترك فيها أكثر من فرد وهو محاولة لضم تدريس (الرسم والأشغال) كوحدة، وتسير خطواتها كما يلى:

١- اختيار المدرس والتلاميذ للمشروع، ويتم هذا بالحوار وتبادل الأفكار بالطرق الديمقراطية الصحيحة التى يجب أن يتعودها التلاميذ منذ حداثة عهدهم. وتكون المناقشة بمعلومية توافر الخامات، وأنواع الخبرات الفنية وغير الفنية للمشروع، وتناسب مع الزمن المخصص له وتوافر مكان القيام بالرحلات أو الإطلاع على كتب فى مستوى التلاميذ.

٢- تسمية المشروع، فالتسمية تحدد الأهداف والاتجاهات، وتجمع نحو غرض وتحدد الصفات الضرورية للتفكير، وتكون بمثابة أرضية مشتركة للتلاميذ.

٣- رسم الخطة العامة التى سيتبعونها ليحققوا المشروع، ويشتمل على دراسة مختلف النقط التى سيواجهها التلاميذعند القيام بالمشروع، ومن بين تلك النقط:

(أ) تحديد أنواع الرحلات أو الأفلام أو الاتصالات بالمسئولين.

(ب) جمع الوسائل الأخرى كالكتب والمجلات والخامات وتنظيمها.

(جـ) الاتصال بذوى الخبرة لحل المشكلات التى تعترض الجماعة (المدرس والتلاميذ).

٤- توزيع العمل على التلاميذ ويقوم على أسس ميل الفرد واستعداده وقدراته الشخصية والنواحى البارزة فيها وتكييف ذلك مع مصلحة الجماعة التى يعمل معها.

٥- تسجيل المعلومات ورسم اللوحات الوصفية والتعبيرية.

٦- الاتصالات الإدارية ككتابة الخطابات وأخذ التصريحات ودفع الاشتراكات.

٧- تحديد الخامات المناسبة وجمع عينات منها ودراستها وتكييفها مع إمكانيات العمل وأثمانها بالنسبة للميزانية الخاصة بالمشروع.

٨- تمويل المشروع وتذليل الصعوبات الطارئة بالمشاركة بين المدرس والتلاميذ والجهات المسئولة.. والتربية الفنية زاخرة بمشروعات كثيرة كعمل نافورة وتجميل المدرسة أو إقامة مسرح... إلخ وتختار هذه المشروعات لأنها تربط مواد الدراسة وتحطم الفواصل بينها، وتعتمد على الخبرة المباشرة وتخرج إلى الحياة.

غير أن لهذه الطريقة مساوئ أهمها:-

١- تستنفذ وقتاً كبيراً بدون أن تتضمن دراسة الأساسيات، وقد يهمل التلاميذ حماسهم فى أثناء العمل كثيراً من الحقائق أو تأتى بشكل عارض بدون تأكيده، وهذا يسهل عدم الاحتفاظ وهذه الطريقة لا تفيد الذين يريدون أن يختصروا تعليمهم.

٢- إن إمكانيات المدارس الحالية بالإضافة إلى المدرس غير المعد لهذه الطريقة قد تكون عائقاً فى تنفيذها.

ثانياً: منهج الوحدات الدراسية:

عندما عدل قانون التعليم الابتدائى الجديد ١٩٥٧ المنهج الدراسى إلى الدراسة المتكاملة بدلاً من المواد المنفصلة استجابت هيئة البحوث الفنية لرغبة إدارة التعليم الابتدائى فى التعاون معها فى بحث هذا الموضوع، فصممت عدة وحدات دراسية وجربت على نطاق جيد للتأكيد من صلاحيتها، ودربت عدد من المدرسين ليكونوا رواداً لهذا النظام من التعليم. وقد جربت وحدات كثيرة من بينها - مدرستى - أسرتى - الزراعة - الطيور... وكان دور الفن فى تلك الوحدات هو التعبير عن المشاهدات فى كل واحدة.

ثالثاً: المنهج المحورى:

لقد تطورت فكرة الوحدات الدراسية إلى المنهج المحورى ويستخدم للدلالة على المواد الأساسية التى لابد أن يجتازها التلميذ قبل إنتهائه من دراسته، وهى تتضمن الخبرات المشتركة ومطالب الدراسة الرئيسية.

أما عن دور الفن فى هذا النوع من المنهج فهى اختيار رؤوس موضوعات على أساس حضارى، فإذا كان الموضوع الحضارة الإغريقية، تدور ألوان الدراسة حول المدينة الإغريقية وتشمل الدراسة العلوم والرياضيات والفنون الجميلة والاقتصاد المنزلى..ما يمكننا من فهم إحياة الإغريق وتذوقها تذوقاً سليماً.

الأشغال اليدوية فى المرحلة الثانية:

فى عام ١٩٥٣ أنضم منهج الأشغال اليدوية إلى منهج الرسم فى منهج واحد سمى منهج الرسم والأشغال العملية، واهتم هذا المنهج بموضوعات التعبير التى تصلح لكل من الرسم الأشغال فى ثلاث حلقات، كل حلقة تتضمن سنتين دراسيتين لها موضوعات تعبير خاصة بها.

وفى عام ١٩٥٨ سمى المنهج التربية الفنية ووضع بين قوسين من الرسم والأشغال ووضع أهدافاً عامة لكل من الرسم والأشغال وكان المنهج موحداً للرسم والأشغال فى الصفوف الأربعة الأولى وهى موضوعات تهتم بالتعبير أما فى الصفين الخامس والسادس فوضع محتوى الأشغال وآخر للرسم.

وفى عام ١٩٥٤ وضع منهج للأشغال اليدوية للمدرسة الأولية الراقية وكان ذا صبغة صناعية بناء على القانون (٢١٠) لسنة ١٩٥٢ الذى نص على إنشاء مدرسة أولية راقية ذات صبغة ريفية أو صناعية أو تجارية أو زراعية حسب البيئة، والمنهج السابق يركز على الناحية الصناعية فى أشغال الخشب والمعادن وأصول صناعتها. وقد ألغى هذا المنهج بناء على القانون رقم (٢١٣) لسنة ١٩٥٦.

ويرى (حمدى خميس) فى (الفن ووظيفته فى التعليم) أن أساس إنفصال مادتى الرسم الأشغال جاء نتيجة الفلسفة الثنائية التى ترى أن العقل شئ منفصل عن المادة وعليه الأعمال تنقسم إلى نوعين: أعمال نظرية ذات قيمة معنوية، وأخرى مادية ذات قيمة حسية وعليه فالرسم نظرىُ والأشغال عملية، وقد ساعد التربية الحديثة والاتجاه إلى التعليم بالخبرة إلى عدم الفصل، كما أن اتجاهات المناهج سواء الوحدات أو المشروع أو المحورى تتجه إلى ضم المواد وعدم الفصل بينها وكذلك التفكير العلمى وتطبيقه لم يفصل بين ما هو نظرى وما هو عملى، وارتباط القيم الحسية بالقيم النظرية أو التنظيم بالعمل من الأمور التى أخذت مكانة فى التربية الحديثة. وبناء على ذلك لم يعد هناك مبرر لانفصال الرسم عن الأشغال ولكن هناك صعوبات فى تحقيق وحدة المادتين.

صعوبات ضم الرسم والأشغال:

فعلى الرغم من المحاولات العديدة لضم الرسم إلى الأشغال سواء بالمناهج السالفة الذكر الدعوة إلى عدم الفصل، فإن تغير الواقع ليس بالأمر السهل للأسباب التالية:

١- لقد انفصل الرسم عن الأشغال قرابة الثلاثين عاماً، وفى تلك الفترة تشكلت المدارس والطاقات البشرية بما يلائم هذا الانفصال فأعدت الورش والخامات والأدوات التى تصبح عهدة مستديمة عند المدرس، كما أن المناصب مثل مدرس أول الأشغال ومفتش أشغال وآخر للرسم يصبح إلغاؤها صعباً لأنه يدخل فى نطاق الحاسية الاجتماعية، ولو أن التوسع فى التعليم الكبير بعد الثورة والحاجة إلى معلمين ومفتشين بأعداد كبيرة وقبول الأشخاص بمناصبهم فى التوسع الجديد، وأصبح المفتشون يشرفون على الرسم والأشغال.

٢- كثيراً ما يتغير المفهوم ولكن تظل التسمية التى يألفها الناس كما هى، مثال ذلك الرسم النظرى، فقد تغير هذا المفهوم تغيراً جذرياً من فترة الأمشق إلى فترة التعبيرية الموجهة وما زال نجد هناك كراسة الرسم النظرى تطبع وتوزع أو تباع بالمحلات التجارية.

٣- عندما يتغير مفهوم الأشغال فى المرحلة الثانية من الفترة الثانية وبدأت تدخل القيم التعبيرية مجال الأشغال الفنية والاتجاه بالأشغال نحو التجريب والتعبير، حاول بعض المربين فى المرحلة الثانية من الفترة الثالثة وضع تسمية جديدة

للأشغال تلائم مفهومها الجديد، فنجد البعض يحتفظ بالتسمية وهى الأشغال اليدوية، والبعض الآخر يطلق عليها الفنون العملية وأحياناً ما تحتفظ التسمية وتسمى الحرف وقد أطلق عليها البعض مناهج الوحدات اسم الهوايات وشغل أوقات الفراغ، وعدم وضوح أو أتفاق على تسمية الأشغال قلل من وضوح أهدافها.

محتوى منهج الأشغال:

لقد اتجهت الأشغال بعد الثورة المصرية إلى الناحية القومية تستلهم من العهد الجديد مادة حية وطابع متميز يلائم جو الثورة وأغراضها وتجسيم الحوادث الفذة التى عرفها التلاميذ كما عرفها الناس.

إن الاضافات فى محتوى الأشغال اليدوية عن المراحل والفترات السابقة لم تكن كبيرة بل احتفظت المرحلة الثانية من الفترة الثالثة بكثير من محتوى أشغال الفترة الثانية وكل ما أضيف هو: أشغال المعادن على النحاس الرقيق والألومنيوم، لعمل دلايات وحليات زخرفية وعقود وحلى، أشغال الخزف: لقد أخذ الخزف مكانة فى الفترة الثالثة واصبح ينتج منه اطباق وأوان ومناقض ونحت زخرفى بواسطة الطين الأسوانلى.

وقد اكتسب الخزف أصولاً تشكيلية سليمة بعد ان كان ينتج من الطين ثم يجف ويلون بالزيت أو بالألوان المائية والجمالكة أما فى الفترة الثانية فصار يشكل ثم يحرق ثم يجلز بألوان تحت الجليز وفوق الجليز (فى مجال الخزف ذو البريق المعدنى برع الفنان سعيد حامد الصدر).

مشغولات الخامات المستهلكة:

وهى التى يستغل فيها ورق اللف والأزرار والملاعق وقصاصات الأقمشة وورق الشيكولاته المفضض وغيرها فى إنتاج أشياء مفيدة.

التناول والتوجيه:

ليس الهدف من درس الأشغال، الصناعة وأحكامها وإنما الغرض منها النتيجة التربوية والتهذيبية التى نصل إليها من هذه الدروس فيجب حينئذ ألا نبحث عما صنع الطفل من الأشياء ولكن عما صنعته الأشغال فى الطفل.

وليس معنى تغليب الناحية النفعية فى هذه الخامات، الابتعاد عن الجانب الجمالى فإن هذا الإحساس موجود سواء أكان القصد تعبيرياً أم نفعياً، ولكن فى القصد التعبيرى ترتبط الأسس الجمالية بالأسلوب الذى يخرج به التلميذ مكنونات نفسه فى القالب الفنى أما فى حالة النفعية فإن الأساس الجمالى فى التصميم وفى نسب الأجزاء بعضها ببعض وفى الشكل العام الذى يعطى للجسم هيئته ووحدته وطابعه المميز.

وليست فى المواد التعبيرية مسائل يمكن أن تعتبر خطأ أو صواباً، فالخطأ والصواب مسائل نسبية متوقفة على نوع التعبير الذى يقوم به التلميذ.

ولقد كان التنفيذ فى الفترة السابقة، يبدأ بمجموعة من التمارين التى تساعد التلاميذ فى فهم استخدام العدد والأدواتفى الخامة ولتكن الخشب ثم بعد ذلك يعرض نموذج وتفهم أجزاؤه، ويقوم التلاميذ بتنفيذ نموذج مثله، ثم بعد ذلك يتحررون من هذا النموذج مع عدم الخروج على أصول الصنعة. أما الفترة الثالثة فى الأشغال فتتجه إلى معالجة الخامة مباشرة فالهدف التلميذ لا النتيجة، الابتكار لا الصنعة.

وكانت هناك أوجه أعتراض لأن التلميذ الذى لا قبل له بالخامة كثيراً ما يتخبط وتكون هناك خسارة فى الخامات كان من السهل تجنبها فيقترح البعض ورق الكرتون أو مسطحات الطينة فى عمل الشكل، ثم بدء التنفيذ فى الخشب، ولكن طبيعة الخامة الجديدة تختلف عن الخامة الأصلية، لهذا يرى أن يتفاعل مع الخامة مع عرض أمثلة كبيرة تزيد من الابتكار وتقلل الخطأ.

المرحلة الثالثة (١٩٦١ – ١٩٦٧)

الاتجاه إلى النظرة الشاملة والقيم الاشتراكية فى التربية الفنية

تبدأ هذه المرحلة بعد تسع سنوات من قيام الثورة المصرية وكانت البلاد خلالها فى سبيل إقامة حياة ديمقراطية سليمة، وإقامة قلعة للصناعة المصرية، وتخليص البلاد من الأحزاب والاستعمار وبدأت مرحلة جديدة للثورة بإعلان القوانين الإشتراكية وتأميم المشروعات الحيوية فى البلاد، فى يوليو عام ١٩٦١، وما أعقب هذه القوانين من إعلان الميثاق الوطنى وبداية مجتمع الكفاية والعدل. وتنتهى هذه المرحلة فى أعقاب حرب يونيو ١٩٦٧، وما أسفرت عنه من تغيرات كثيرة بدأت بها الفترة الرابعة من تاريخ التربية الفنية.

مميزات المرحلة:

١- الاهتمام بالجوانب الإشتراكية فى التربية الفنية وبخاصة فى نواحى اختيار الموضوعات واستغلال الخامات والأعمال الجماعية والسلوك الإشتراكى.

٢- حرص المناهج على تأكيد الجوانب الإدراكية.

٣- الاهتمام بالعملية الابتكارية وتوضيحها للمربين.

٤- الاتجاه إلى استغلال الخامات المحلية الصناعية بعد أن كانت تستغل الخامات المحلية الزراعية.

٥- الدعوة الإعلامية لفهم دور التربية الفنية والاهتمام بإنتاج الطفل فى النواحى السياحية.

٦- الاتجاه إلى النظرة الشاملة فى بناء الخطة بعد إنضمام الرسم والأشغال.

أهداف المرحلة الثالثة:

يحدد منهج عام ١٩٦٣ عشر أهداف للرسم والأعمال اليدوية، أهم ما أضافه هذا المنهج منهج عام ١٩٥٨ هو:-

١- تكوين وعى مبنى لدى التلاميذ يتمثل فى توقهم وتقديرهم لأهمية الحرف الشعبية المختلفة، وفائدتها للفرد والمجتمع واحترام القائمين بها واكتساب المهارات المناسبة التى تساعدهم على الإندماج فى الحياة العملية فى المستقبل.

٢- اكتساب التلاميذ الاتجاهات السلوكية الصالحة التى تمكنهم من الإندماج فى مجتمعنا الاشتراكى، فيتميز أسلوب التلميذ بالتعاون مع زملائه فيما يمارسونه من اعمال جماعية وفى استخدام الخامات وحب النظام فى حجرة العمل.

٣- تقوية شعور التلاميذ واتجاهاتهم نحو الأهداف القومية والآمال المنشودة وتعبئة نفوسهم بالإيمان بها والتحمس للعمل فى سبيل تحقيقها.

وكانت تلك الأهداف القومية التى اهتمت بها المرحلة الثالثة بالإضافة إلى أهداف اكتساب المهارات والمعلومات، إتاحة الفرص للتعبير بالخامات الفنية وإبراز شخصية التلاميذ والاستمتاع بالجمال وان تكون التربية الفنية محوراً لاكتساب الخبرات المختلفة.

وكان من عوامل الاهتمام فى تلك المرحلة الآتى:

أولاً: الاهتمام بالجوانب الاشتراكية فى التربية الفنية:

لقد زاد الاهتمام فى الفترة الثالثة من تاريخ التربية الفنية بمصر بالجوانب الاجتماعية للفن خاصة الاتجاه نحو القيم الاشتراكية فبعد الخطوة التى أعلنتها ثورة يوليو بإعلان القوانين الاشتراكية، ظهرت كتيبات من وزارة التربية والتعليم تفسر هذه الإتجاهات الإشتراكية التعاونية، كما أجتهد كثير من المفكرين دور الفن والتربية الفنية فى ظل الاشتراكية، وفيما يلى بعض هذه الجوانب:-

١- الأعمال الجماعية:

إن هدف الأعمال الجماعية كما نص عليه منهج عام ١٩٦٣ للمدارس الابتدائية هو اكتساب التلاميذ الاتجاهات السلوكية الصالحة التى تمكنهم من الاندماج فى مجتمعنا الاشتراكى فيتميز أسلوب التلميذ بالتعاون مع زملائه فيما يمارسونه من أعمال جماعية، فالأعمال الجماعية تزيد من الصداقات والمشاركة فى التعامل الاجتماعى، ونمو القيم

الجماعيـة والمشاركة فـى الحيـاة الديمقراطيـة، وفـى الواقـع أن عمـل اللوحـات الحائطيـة وغيرهـا مـن الأعمـال الجماعيـة يعطـى النشئ خبـرة ممتـازة فـى تنظيـم الأفكـار ورؤيـة العلاقات وتعميم الأفكار الهامة واكتشاف الرموز لتبادل الأفكار مع الآخرين.

ولذا يقترح (محمود البسيونى) فى (الفن وتنمية السلوك الاشتراكى) نظاماً يسير عليه العمل الجماعى فيحدد المدرس مع التلميذ الموضوع المراد التعبير عنه، ثم يقوم كل تلميذ بعمل كروكى الموضوع مراعياً مواصفاته، تعلق جميع الكروكيات على الحائط، ويبدأ حوار بين المدرس والتلميذ حول اختيار أفضل رسم ثم يكبر الكروكى المختار بواسطة المربعات على اللوحة الكبيرة بتوزيع التلاميذ على مربعات اللوحة يتفق المدرس مع التلاميذ على نوع الألوان المستخدمة، ويجمع هو وتلاميذه المراجع الفنية التى تساعد على العمل. يقوم التلاميذ برسم اللوحة، ويعين بعضهم للمحافظة على اللوحة والألوان فى أثناء عدم وجود المجموعة ثم يتفق على عملية الإخراج النهائى والتشطيب بما يحقق تكامل الصورة.

وهذا التنظيم من العمل الجماعى يساعد فى المشاركة العملية من البداية إلى النهاية فالفرد يتدرب على احترام أفكار الآخرين بطريقة ديمقراطية، ويتدرب على الاعتراف بالقائد ويتعاون معه وفق مبادئ وأسس علمية، وعندما يختار التلميذ أحسن صورة، إنما يتدرب على عملية اقتراع ديمقراطية ذات أساس علمى ويكون على استعداد للتخلى عن رأيه إذا ما أبدى غيره رأياً أسلم أقيم من وجهة نظر المجموعة.

إن التجربة السابقة تقوم على أساس الاعتراف بمهارة كل فرد فى ناحية معينة، ومشاركة هذا الفرد الجماعة بمهارته فى تلك الناحية ولكن هناك تجربة أخرى تقوم على أساس توزيع التلاميذ إلى وحدة الأسلوب وتقارب الرمز حتى يسهل التفاهم بين المجموعة، وإيجاد الوحدة الفنية للوحدة.

٢- التربية الفنية كسلوك اشتراكى:

اهتمت التربية الفنية بميادين النشاط فى المدرسة، ولم تقتصر على الإنتاج الفنى بأساليبه المختلفة داخل حجرة الدراسة، وشمل الاهتمام بالسلوك الاشتراكى فى المحافظات على التخوت ونظافتها وتصليحها، وتنسيق حديقة المدرسة، باعتبار أن هذه الأشياء ملك للمجموع أن هذه أمثلة لها يمكن أن تسهم به التربية الفنية لهذا كان لابد من إعادة النظر فى الأنشطة العملية بالمدرسة الابتدائية بوضعها الحالى بما يحقق هذا السلوك الاشتراكى. فلا يجب أن نقتصر التربية الفنية على الورقة والأستيكة والفرشة والقلم وإنما تتسع دائرتها على كل ناحية من النواحى حتى نستطيع أن نربى النظرة الكريمة التى تستطيع أن توازن بين الجميل والقبيح وتفرق بين الغث والثمين، والقذر والنظيف، والنظام والفوضى.

ومن هذا كان منهج عام ١٩٦٢ حريصاً على أن يشتمل الصفان الخامس والسادس على حرفتين من الحرف الشائعة فى البيئة والتى لها أثر فى بناء المجتمع من الناحية الاقتصادية والسبب هو أن الحرف متصلة بالبيئة التى يعيش فيها التلميذ ومرتبطة باحتياجاتها الصناعية وأن التلميذ الملم بحرفة أو أكثر يمكنه أن يجد لنفسه مجالاً للكسب فى بيئته.

ولكن البعض يرى أن هذا رد فعل عن الفكرة الشائعة من كون مصر بلداً زراعياً على الاهتمام بالصناعة والتصنيع وأنتشرت الفكرة فى المدارس الابتدائية منها، وظهرت معارض باسم التصنيع تعرض إنتاجاً لا يستطيع التلميذ عمله. فلابد أن يكون هناك تعارض بين الفن والصنعة فلا يفصل بينهما حيث أن الاهتمام بالمهارات بدون النظر إلى نمو الأطفال معناه محو شخصياتهم والوصول إلى نتائج مفتعلة، أن جميع منتجات الصناعة تخضع للأسس الفنية والجمالية وهذه الأسس تمثل المعايير الحقيقية التى يمكن المفاضلة بها بين إنتاج وآخر.

٣- الموضوعات والقيم الاشتراكية:

إن تخير الموضوعات له اهمية كبيرة فى تحقيق الاتجاهات الاشتراكية، فينبغى أن تنتخب الموضوعات بحيث تخلق جيلاً ناقداً واعياً بأهداف مجتمعة، فالعصر العلمى الذى تعيش فيه لم يعد يؤمن بفكرة الفنان الرومانتيكى الذى يعيش فى أوهام ويدور حول نفسه ويبتعد عن المجتمع. فتوجد موضوعات كثيرة لا تتفق مع فكرة التطور، مثل الزار، الشحاذين، القهوة البلدى، والذكر وما شكل ذلك من بعض مظاهر البيئة، لأنها لا تتفق مع الاتجاهات القومية والاشتراكية البنائية.

وقد كانت تلك الموضوعات تستخدم فى الماضى بحسبانها مظاهر قومية تعبر عن اصالة الشعب المصرى ، فالفنان التشكيلى العربى يجبأن يعالج موضوعات إنبثق نورها عن الثورة، ومن تلك الموضوعات المساواة الاجتماعية وتكافؤ الفرص ومساوئ الصراع الطبقى، والتصنيع، والإصلاح الزراعى، وتأميم قناة السويس وغيرها.... فالموضوع الاشتراكى هو الموضوع الذى يعالج مشكلات الناس واحتياجاتهم واهتماماتهم سواء كانت فى صميم حياتهم اليومية أو اهتمامات قومية.

لذا ينص منهج عام ١٩٦٠ أنه عندما تستغل هذه الموضوعات فى دروس التربية الفنية، ينبغى أن تكون الاتجاهات السلوكية السليمة كالنظام والنظافة والتعاون وحب الجمال حتى يتطلع التلاميذ إلى هذه الصفات وتنعكس على حياتهم اليومية.

٤- الخامة وقيمتها القومية:

لقد كانت خامات التربية الفنية فى الماضى تأتى من الخارج بمواصفات معينة لتحقق افكار المستعمر فكان الورق وأقلام الرصاص تستورد من إنجلترا، وتستخدم فى نقل النماذج الطبيعية والمصنوعة لكى يتحقق النمو الفردى فى القدرة الفنية وبعيداً عن الإطار الاجتماعى.

وفى مجالات الأشغال كان هناك عديد من الخامات مثل الخيرزان الذى يزرع فى الهند ويرسل إلى إنجلترا وألمانيا أو فرنسا حيث ينظف ويبيض وينزع قشوره ويعد

للاستعمال فى مصانع تلك الدول، ثم يصدر إلينا لنستخدمه فى المدارس وغيرها فى أشغال الخيرزان.

وتدعيماً للاتجاهات الإشتراكية وجب دراسة البيئة المحلية وإمكانياتها الحقيقية وخاماتها ومواردها الطبيعية وثروة محلية بكل مقوماتها الزراعية والمعدنية والحيوانية وإدراك هذه الإمكانيات يتطلب علماً ومعرفة وتجريباً وخبرة وتطويراً فى الفن والتطبيق حتى يمكن استخدام تلك المواد أفضل استخدام من الناحيتين الجمالية والنفعية. لقد مضى الزمن الذى كان يحتكر فيه المستعمر خاماتنا البيئية - لا لشئ سوى ترويج خاماته وزيادة دخله والانتقاص من قدر خاماتنا لعدم زيادة دخلنا القومى.

فعندما يتعرف التلاميذ على خامات البيئة ويدركون الاتجاهات المختلفة وتحويلها إلى أشياء نافعة وعندما يمكنهم إدراك أثمان تلك الخامات فى حالتها الغفلة ثم أثمانها بعد أن تحولت إلى سلع مفيدة، فإن هذا يؤدى إلى استثمار الخامات المحلية وزيادة الثروة الاقتصادية، ثم يمكنهم بدوره أن يتبنوا الرخاء الاقتصادى على تحسين مستوى المعيشة وهذه العملية تربوية ذات أهداف أشتراكية ومن بين الخامات المحلية التى ظهرت فى معرض عام ١٩٦٣ واستعملت فى أعمال فنية لها قيمتها تحويل اللبد الصوفية إلى اباجورات، وتحويل القاطف الصغيرة إلى حقائب مع إضافة وردة من اللوف المصبوغ، وتحويل جوز الهند المفرغ إلى لمبات إضاءة أو نماذج تعبيرية والحبال المجدولة وإخراج موضوعات تعبيرية منها وعمل نجفة من البلاص بعد تفريغه، وعمل طفايات وزهريات وسفن وأسماك وإطارات وحوامل أوراق من عظام وقرن الحيوانات، استخدم البوص البلدى والبامبو فى تنفيذ نماذج مختلفة، واستخدام كتل الأشجار واللحاء وجذور النباتات والجريد فى نماذج تعبيرية.

كما أن التقدم الصناعى الذى حققته الثورة، جعل هناك خامات صناعية بجانب الخامات الزراعية يمكن أن تستغل فى أعمال فنية، من بينها فضلات الصفيح والبلاستيك، كذلك العلب الفارغة التى تستخدم فى حفظ المأكولات التى تنتجها بعض المصانع، تستخدم فى عمل فنى رائع.

٥- الذوق الفنى فى ظل الاتجاهات الاشتراكية:

إن المجتمع الراسمالى عادة يكون متفاوتاً بل متناقضاً فى الأذواق بين الناس، أما الذوق الفنى فى ظل المجتمع الاشتراكى فإنه ذوق جماهيرى، لأن الناس يجتمعون حول طبقة واحدة متقاربة ثقافياً واقتصادياً تعكس أذواقاً متقاربة من الناحية الإنفعالية إن تذوقنا للفن النابع من المجتمع يحببنا فى الاشتراكية لأن الفن يعالج مشاكل تنبع من الحياة الإشتراكية نفسها، فللفن وظيفة اجتماعية خطيرة فهو كالأسمنت الذى يربط النفوس بعضها ببعض... يجعل الناس فى فترة معينة يحسون إحساساً متآلفاً بآمالهم المشتركة عن طريق توحيد إنفعالاتهم.

الدعوة الإعلامية لتفهم دور الفن والتربية الفنية فى المجتمع والاهتمام بإنتاج الأطفال السياحى:

من بين الاهتمامات التى ظهرت فى المرحلة الثانية الاهتمام بوسائل الإعلام المختلفة فى نشر دور التربية الفنية خاصة وبيان تراثنا الفنى عامة، فينبغى أن تحوى وسائل الإعلام المختلفة من سينما وراديو أو تلفزيون أو صحف أو إعلام أو قوافل ثقافية أو غيرها نوعاً متجدداً فى برامجها بحيث عندما تعرض لنا الأعمال الفنية نحللها بهدف أن نوصل مقداراً من التذوق للجمهور وان يبتعد قدر الإمكان عن الحشو المفتعل الذى يحجب الكيان الفنى نفسه.

ونظراً لاتساع الرقعة التى يمكن ان تؤثر فيها وسائل الإعلام تقع عليها تبعة ضخمة فى حركة التوجيه والتقويم، وفى خدمة الفن ورفع مستوى التذوق الفنى، وتوعية الشعب برسالة الفنون التشكيلية، نفتقر إلى الصحافة الفنية المتخصصة التى تحقق النقد الإنشائى البناء الذى يقوم على التنظيم والتعليل والتفسير والربط والتبويب. حيث الحاجة إلى وعى الشعب المصرى بتراثه وغرس ذلك فى أبنائه.

ثانياً: الاتجاه إلى النظرة الشاملة فى بناء الخطة:

لقد تميزت الخطة فى التدريس فى المرحلة الثانية بالتحليل والتشريح فحللت الخبرة، الموضوع والنواحى الجمالية والأنماط الفنية، بهدف مساعدة المعلم فى بناء خطة وتوجيه افضل التلاميذ وكان هذا رد فعل لإطلاق الحرية للتعبير وسلبية التوجيه فى المرحلة الأولى، أما المرحلة الثالثة فقد اتجهت إلى التكامل فى بناء الخطة، والخطة فى أصلها عبارة عن خبرات ذات كيان مترابط تتخللها المهارات والعادات والاتجاهات بدون تناقض بين أى جانب منها، ويظهر التكامل فى النواحى التالية:

١- الهدف يسبق الموضوع:

لقد كان فى المرحلة السابقة الاهتمام بالموضوع وقد وضع قبل الهدف فى بناء الخطة أما فى هذه المرحلة قد وضع الهدف أولاً ثم الموضوع. فحينما نضع هدفاً محدداً من الناحية التشكيلية لابد لنا أن نبحث أى الموضوعات أنسب من غيرها للتحقيق، فقد نستطيع ان نكيف أى موضوع مع الهدف الذى رسمناه.

٢- عدم تفتيت العمل الفنى:

وعندما نؤكد على عنصر فهذا لا يعنى أننا نجزئ العناصر ونفتت مقومات العمل الفنى، إن القيم لا تجزأ وإذا حاولت أن تنزع شيئاً منها نقصت، لذا يقال دائماً عن القيم التشكيلية إنها قيم عضوية، والعمل الفنى عمل عضوى أى عمل إبتكارى جديد لا يوجد له نظير أو شبيه أى لا تستطيع أن تنقص منه شيئاً.

والخطة التى تبق على الخبرة الشاملة، ومعالجة العمل الفنى كوحدة تؤثر بالتالى على كل جوانب الشخصية فى الطفل، لهذا فالتربية الفنية تهدف إلى تكامل الشخصية التى من أهم صفاتها الأصالة من أن الأشياء تتبع من الشخص وتنتمى إليه، والقدرة على إعادة تشكيل الخبرة والقدرة على تجريد الأفكار بمعنى قول معان كثيرة فى رموز قليلة، والتكامل لا يظهر بصورته كاملاً إلا عندما يلعب الإنسان، والفن يعتبر من أنقى وسائل التعبير فى اللعب.

أهمية اللعب فى التربية:

وقد أهتم علماء التربية حديثا باللعب، فابتدعوا شتى الطرق لمساعدة المدرس على الاستفادة من ميل الطفل إلى اللعب فى جميع نواحى تربيته. فالطرق الحديثة فى التربية كطريقة المشروع وطريقة منتسورى وطريقة دالتن وغيرها أساسها جميعاً النظر إلى التربية بعين الطفل نفسه ولما كانت روح الطفولة هى روح اللعب، فيمكننا اعتبار أساس هذه الطرق كلها اللعب، ويمكننا القول بأن أسلوب اللعب هو الاتجاه الحديث فى تربية الطفل الآن. وحركة الكشافة من أقوى الأمثلة على الاستفادة من اللعب فى التربية، أى نجاح هذا الأسلوب، وهذه الحركة تنطوى على جميع نواحى اللعب المختلفة. ففيها استرجاع الماضى وتعمل على إشباع الغرائز والتنفيس عنها. وتساعد على إعداد الطفل لحياته المقبلة. ولا ينكر أحد مالها من القيمة التعليمية والتثقيفية والخلقية.

ولكن الطفل وخصوصاً فى سنته الأولى لا تكون عنده هذه القدرة على التمييز. فالصغير مثلاً يرى الكبير يركب حصاناً. فيرغب هو أيضاً فى ركوب الحصان، ولا يطرأ بباله أن يفكر فى أن هناك صعوبات أو عوامل تقف فى سبيل تحقيق رغبته. ولكن الطبيعة لحسن الحظ تساعده فى ذلك، فهو لضعف قدرته على التمييز بين الحقيقة والخيال لا يلبث أن يمتطى عصا أبيه متوهماً بذلك أنه يمتطى جواداً. وبذلك يشبع رغبته ويتمتع باللذة والسرور اللذين كان ينتظرهما من ركوب حصان حقيقى، كذلك البنت الصغيرة تتكلم مع دميتها وتحنو عليها، وتتوهم مرضها فتحبوها برعاية مناسبة، وتتصنع تغذيتها وتسترسل فى كل هذا كأنها بنتها الصغيرة تماماً. وقد تندمج فى تخيلاتها حتى لتكاد تبكى حقيقة إذا خيل إليها إن هذه الدمية لم تبرأ من سقمها رغم هذه العناية بها. هذا النوع من اللعب منتشر بين الأطفال الصغار ويسمى بلعب (التصنع) أو (الإيهام) وهو يبنى على أساس شبيه بالذى تبنى عليه أوهام الشخص الذى لا يتمتع بكامل قواه العقلية والذى لا يفرق بين الوهم والحقيقة، محاولاً بذلك أن يهرب من الحقائق التى لا يقوى على مواجهتها، فينزع إلى تشكيلات تمثيلية تشبع نزعته الحقيقية، فهو يسهل الأمور على نفسه بإغفال كثير من المشكلات الواقعية.

ولكن لعب الإيهام لدى الطفل لا يعنى قصوراً فى عقليته، بل هو على العكس تعبير عن طاقة زائدة، إذ أن قوته الحيوية تحثه على الإكثار من تجاربه وتوسيع مداركه، والإيهام وسيلة يخضع بواسطتها الحقائق الجافة لإرادته تحقيقا لأغراضه. فيقرب بذلك من ظواهر العالم البعيدة المنال بالنسبة له.

ويجب أن لا يفهم هذا من أن الطفل يعيش على هذه الأوهام مفضلاً إياها على عالم الحقيقة، بل أنه بمجرد تدبير حيوى يضمن عدم كبت غريزة السيطرة والميل إلى الظهور فى سنى تكوينه. التى يتعذر عليه توجيه قواه إلى غايتها الواقعية. فالطفل كلما كبر سنه إزداد علمه. واكتمل توجيهه لقواه. وبذلك تضمحل أهمية الإيهام.

وقد قامت حركات اجتماعية على أساس هذه النظرية التحليلية للعب، وأعظمها أثراً حركة الكشافة وما يماثلها. فالكشافة بزيه الخاص وشارة الحيوان الذى يمثل قسمه والعلامة السرية كلها تمثيل للعالم الحقيقى ولكن التجارب والمعلومات التى يكتسبها هى علوم حقيقية، وكذلك الدروس الأخلاقية التى يتلقاها، لها سلطان دائم على خلقه. وفى هذا الجو الإيهامى يغترف من العلم والخلق قسطاً أوفى وأعظم فائدة مما يستطيع معلموه أعطاءه له فى المدرسة.

فلا غرابة إذا وجدنا النزعة الحديثة فى التربية قد حولت المدارس إلى (بيوت) و (أسر) والحياة فى المعسكرات الكشفية تعتبر مرحلة إنتقال من اللعب الإيهامى إلى الحياة العملية، وهى فى الوقت نفسه تساعد على اكتساب الثقافة الاجتماعية والخلقية والتربية البدنية كما تشجع التمثيل والموسيقى والصناعات المختلفة، والهوايات العلمية ولا يخفى ما يترتب على استخدام هذه القوى الذهنية من فائدة التعليم.

وكثير من علماء الكتاب والمكتشفين ورجال الأعمال يتهمون مدارسهم القديمة بأنها قبرت مواهبهم، بل كثيراً ما حالت بينهم وبين تنميتها فضيق نظام التعليم وجفاف مادته وعدم تشجيعه للخيال، كانت سبباً فى ركود أذهانهم وعدم ظهورهم. ولذلك لا نكون مبالغين إذا نادينا بأن طرق التعليم ينبغى أن يكون غرضها المباشر تقوية الدوافع إلى اللعب العقلى، وبذلك تشجع ميول الناشئ نحو التجريب فى الحياة.

فينبغى علينا أن نتبع ما يقول (كارل جروس) صاحب النظرية الإعدادية.

فنسير مع الطفل فى الطريق الذى يميل إلى التعبير به عن دوافع نفسه. فسوف نجد فيه عندئذ المهندس الصغير، أو الكيميائى الناشئ، أو الممثل المبتدئ، وذلك بأن تكون الدراسات فى المدرسة بطريقة تشجع على الابتكار وترغب النتائج.

فدروس الجغرافيا والتاريخ، يحسن أن تتصل بالاقتصاد والسياسة بمعناها الواسع.

والطبيعة والكيمياء يجب أن تدرس للتلميذ بأسلوب يضعه فى موقف الباحث من أمثال (باستير) وغيره ممن لهم أثرا خالدا.

وعلوم الرياضة تكون وسيلة إلى تعرف قيمة التفكير المعنوى. كما تتصل بشئون العالم التجارية والمالية.

التربية عن طريق اللعب:

ان الصيحة بأهمية اللعب فى التربية ليست بنت اليوم، فلقد نادى بها روسو وفروبل، واليوم يتجدد النداء بصورة أقوى من ذى قبل. بأن تكوين الشخصية هو هدف التربية الحقيقية، وأن اللعب هو مجال تكوين الشخصية. وزعيمة هذه الحركة فى العهد الأخير هى (ماريا منتسورى).

التى تقوم بتعاليمها على تحميل الطفل الجزء الأكبر من المسئولية فى تعليمه والإقلال من التدخل الخارجى إلى أبعد حد ممكن. وهى ترى أن الطفل مخلوق اجتماعى. فيجب أن يتعود على التعاون مع غيره فى عمله ولعبه كما أنها ابتدعت أجهزتها التعليمية التى يتعلم بواسطتها الأطفال بأنفسهم إتقان الحركات المختلفة والتمييز الحسى ومبادئ قراءة الأعداد وكتابتها فهم يدركون بأنفسهم تحت اشراف المعلمة فيقبلون على ما يحبون عمله ويقضون فيه ما يروق لهم من الوقت، وبذلك يكتسبون درجة كبيرة من الوازع الشخصى، والاعتماد على النفس، وتركيز الانتباه، كما يتعلمون احترام أنفسهم واحترام

غيرهم، وتنمو فيهم عادة العمل الجدى الذى يرمى إلى هدف. وهذه كلها صفات يتعذر توافرها تحت تأثير نظام التعليم الحالى فى الفصول.

وقد ابتكرت طرق تعليمية أخرى غايتها التربية عن طريق اللعب منها: الطريقة التنقيبية لتدريس العلوم. حيث يوضع الطالب من المشكلة فى موقف الباحث الذى يجرى تجاربه ويجاهد لبلوغ النتيجة.

ومنها الطريقة التمثيلية لتدريس التاريخ والجغرافيا والأدب واللغات الأجنبية. وأساس هذه الطرق ومثيلاتها تقليل تدخل المدرس. وتعويد التلاميذ الابتكار باعتمادهم على أنفسهم.

وقد أنتقل هذا إلى النظام المدرسى فقام على أساسه نظام الحكم الذاتى، فى المدارس، الذى يشرك التلاميذ فى وضع القوانين المدرسة ويلزمهم بمحض اختيارهم بطاعتها والمحافظة عليها.

وقد أمكن تطبيق روح هذه الطريقة معالجة الأحداث المجرمين فى بعض الأصلاحيات والأساس الذى يقوم عليه العلاج فيها هو أن كل نظام أو أسلوب فى الحكم يشترك فى وضعه هؤلاء الأحداث ويتولون تنفيذه بأنفسهم بحيث تتجلى الحرية والمسئولية الشخصية فى أعمالهم. وهذه السياسة مبنية على أن إجرام الأحداث ليس نتيجة طبيعية شريرة دائماً وإنما سببه سوء توجيه الميول الفطرية. التى حرمت إشباع مظهرها النزوعى الطبيعى. فلجأت إلى نواح شاذه لا يقرها المجتمع. فالعلاج لا يكون بالاستمرار فى كبتها، وإنما يكون بإعلانها. ولذلك أعطيت الفرصة للطفل لكى يتحرر من قيود البيئة التى دفعته إلى انتقاله إلى بيئة أصلح. تستنفذ جهوده فى عمل منتج قائم على روح الابتكار القائم بدوره على التعبير بالرسم كنوعاً من اللعب ووسيلة تنفسيه للمشاعر والانفعالات.

وفى الوقت الحاضر يستخدم اللعب كاختبار اسقاطى يفيد فى إظهار جوانب متعددة من الشخصية، وقيمة علاجية تفيد فى الصحة النفسية والتكيف الاجتماعى كما أنه وسيلة تربوية وفنية فى اكتساب الخبرات والنمو النفسى والفنى. (سهير سحق ١٩٩٣)(*).

٣- القيم الابتكارية لفن الطفل:

لقد نظر فى المرحلة الثانية إلى فن الطفل من خلال خصائص الرسوم وطبيعتها، فلهذا الطفل متخلف لأنه يكرر رسوم مرحلة سابقة له، أو يكرر رموز طفل آخر، وهذا الطفل متقدم لأنه يحمل رموزاً أعلى من عمره الزمنى، وهى محملة بالخبرة وهكذا.

ثم بدأت النظرة تتغير وينظر إلى أن الأطفال فى فنهم قيمة ابتكارية، ومن خلال تعرفنا على هذه القيمة يمكن أن نحكم عليه، هذه النظرة بدأ فى أواخر المرحلة الثانية ثم أتضحت معالمها فى المرحلة الثالثة.

والابتكار له دراسات كثيرة منها ما يدرس لحظات الابتكار ومنها ما يدرس صفات العمل المبتكر كنتيجة ومحصلة، ومنها ما يدرس المراحل التى يتم فيها الابتكار ودراسة رابعة تدرس صفات الشخص المبتكر، والنوع الأخير أكثر وضوحاً فى الفترة الرابعة.

فإن الطفل أو الشخص المبتكر عندما يعيش لحظات الابتكار نجده يتحمس الألوان والأدوات والوسائل التى تعينه على التصور ثم ينظر إلى ما حوله تاركاً دنيا الناس من مسرات والآلام ويتناسى نفسه ويتلاشى الزمن فلا يوجد للماضى والحاضر والمستقبل فيصبح الزمن زمناً معنوياً والمتتبع لفنون الأطفال يلاحظ النزعة الابتكارية أصيلة فيهم، تنم عن رأيه للتعبير عن نفسه، وعن خبراته الذاتية بلغة الفن، إن عالم الأطفال يشبه عالم الفنانين لا قيود فيه، بل يمتلئ بالخيال، ويمتد هذا الخيال إلى آفاق بعيدة، فإن خيال الطفل المتدفق والذى نلمحه فى السن الصغيرة لا يقابل عادة بتقدير من الوالدين أو المدرسين. إن تنمية الأطفال على الناحية الابتكارية يتطلب تنمية قدراتهم على التفكير

(*) سهير اسحق: الأثر النفسى والفنى للعب الأطفال.
بحث منشور فى كتاب المؤتمر العلمى الرابع [الفن وثقافة المواطن ٢٥ — ٢٧ فبراير ١٩٩٣] كلية التربية الفنية - جامعة حلوان.

وإدراك العلاقات وتبصيرهم بالمواقف المختلفة، وتمكينهم أن يكونوا لهم آراء موجهة ناقدة تمثل بصيرة أصيلة. وتتم العملية الابتكارية فى مراحل أربع:

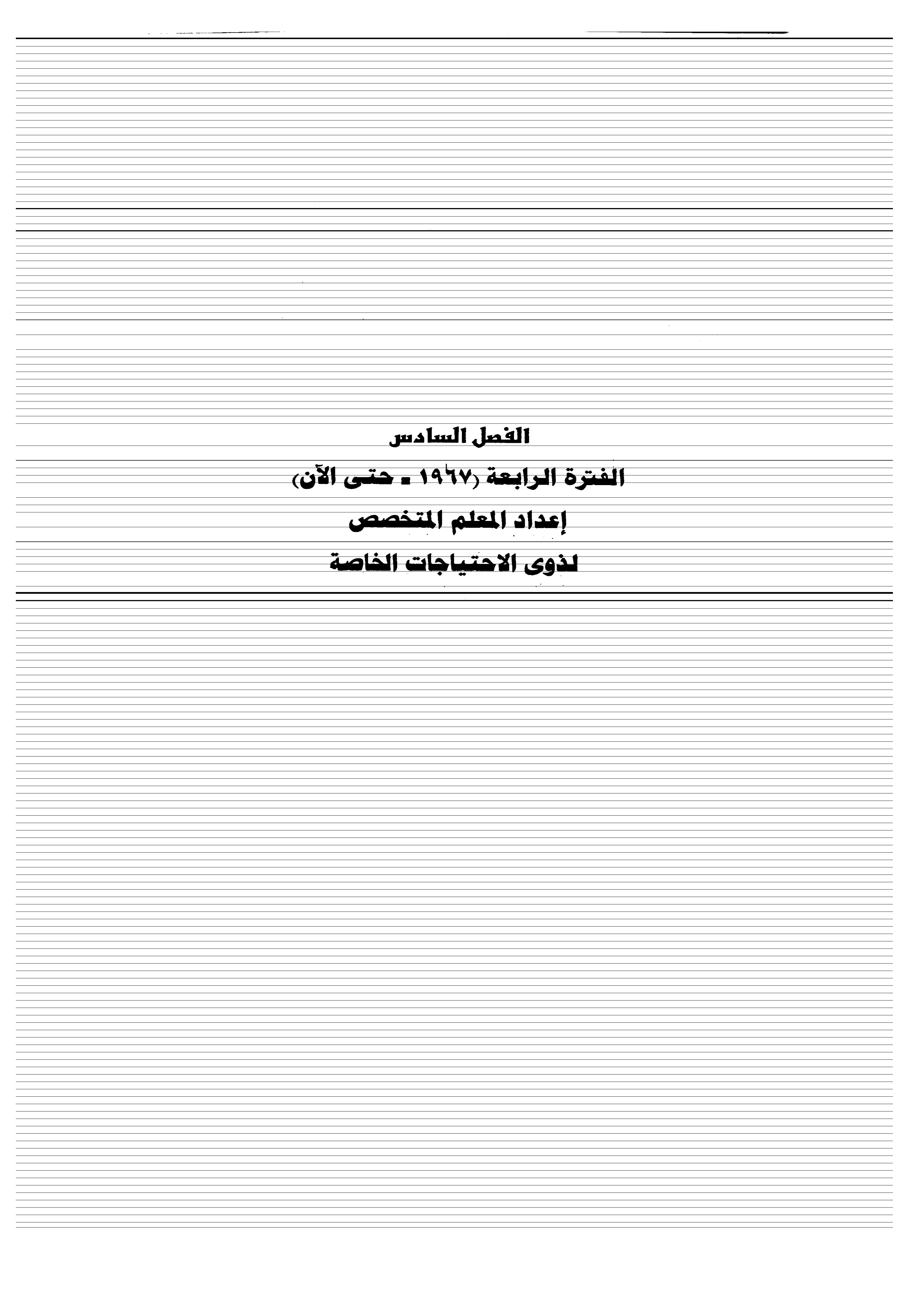
أولها التحضير: وقد يكون إثارة معينة، أو أخذ فكرة من أعمال معينة أو تسجيل بالكاميرا أو مجموعة دراسات واسكتشاف.

ثانياً: الحضانة: وفى فترة إنتقالية بين التحضير وبروز الفكرة وتختمر فيها الأفكار والآراء وتنصهر الخبرات القديمة وتختلف فترة الحضانة من شخص إلى آخر.

ثالثاً: لحظة الإلهام: تنتهى الحضانة عادة بأن الشخص يحس فجأة بشرارة تحل له المشكلة التى يقابلها وتجعله يدرك العلاقات المختلفة ويعثر على الروابط المفقودة.

رابعاً: الصياغة والتهذيب: ويكون العمل فيها أقل عناء، ويبدأ الشخص فى أحكام الروابط بين العلاقات وتهذيب هذه العلاقات تختفى فيها المعالم التى أستقى منها الشخص الفكرة.

وكانت نتيجة تفهم العملية الابتكارية، والابتكار، ولحظاته بالإضافة إلى ما أضافه الفن الحديث من تغير فى الرؤية الفنية أن أصبحت هناك موضوعات ليس لها مدلول بصرى مثل رؤية من تحت الميكروسكوب، تموجات الصخور، خيوط مبعثرة، ألوان منسكبة على الأرض، تنوعت الخامات وطرق استخدامها بهدف الابتكار. فالفن ينعدم إذا إنعدم الابتكار.



الفصل السادس

الفترة الرابعة (١٩٦٧ ـ حتى الآن)

إعداد المعلم المتخصص

لذوى الاحتياجات الخاصة



الفصل السادس

الفترة الرابعة (١٩٦٧ - حتى الآن)

إعداد المعلم المتخصص لذوى الاحتياجات الخاصة

لقد شهدت الفترة بعد ١٩٦٧ احداثا كثيرة كان لها أكبر الأثر فى تغيير تاريخ التربية الفنية إلى الفترة الرابعة وأهم تلك الأحداث هى:

حرب يونيو ١٩٦٧: إن صدمة النكسة فتحت عيون الشعب المصرى ليواجه بحركات نقدية كل نظم الدول الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وهذا جعل الشعب متحمساً لتقبل أوضاع جديدة تتضمن استمراره وتقدمه ورفع آثار الهزيمة.

ومن آثار هذا النقد عقد مؤتمر التعليم العصرى عام ١٩٧١ فى القاهرة ليصحح خط السير فى الفلسفة التربوية المصرية وطرقها، وكذلك مؤتمر تطوير التعليم بأسيوط فى نفس العام. كما أن النظرة إلى بعض المناهج قد اجتاحها موجة نقد عنيفة ومنها مثلاً فلسفة (جون ديوى) البرجماتية على أساس أنها دعوة للرأسمالية، للربح السريع والتصرف الذكى والسلوك الناجح فى محل العقل والمبادئ والقيم، أنها فلسفة التاجر.

كما أن من آثار الحرب أيضا الانفتاح على المعسكر الشرقى مثل بولندا والمجر وغيرها حيث اتجهت البعثات بدلاً من امريكا وفرنسا وانجلترا.

ضم معهدى التربية الفنية للمعلمين والمعلمات:

وهو كلية التربية الفنية بالزمالك ١٢ ش إسماعيل محمد حيث تأسس عام ١٩٣٥ معهد التربية للمعلمات والآخر كان معهد التربية للمعلمين بالأورمان عام ١٩٣٧ ثم عام ١٩٦٧ صدر قرار بضم المعهدين ثم أصبحت كلية التربية الفنية جامعة حلوان.

وقد ساعد هذا الضم إلى تأسيس هيئة التدريس التى أرست قواعد وإمكانيات توفير معلم متخصص فى جميع فروع التربية الفنية وأتاح الفرصة عام ١٩٦٩ بافتتاح

الدراسات العليا التى تعنى ببحوث وتجارب التربية الفنية من خلال الاتجاه بالتفكير العلمى والتجريبى وإعادة النظر فى النظريات التى اعتنقها المربون المصريون مثل نظريات مراحل النمو ونظرية الأنماط وبحث تلك النظريات على البيئة والثقافة المصرية.

الحركات الفنية الحديثة:

إن المتتبع لتاريخ التربية الفنية يرى أن المراحل السابقة فى الفترة الثالثة كانت مهتمة بالتعبير الحسى أو التعبير عن الذات أو التنفيس بلغة الشكل واللون وكان هذا متأثراً بكثير من المدارس الفنية مثل اللاموضوعية فى الفن التى يتزعمها كاندكسى، والتعبيرية المجردة والسريالية... إلخ. وكانت لها مداخل عديدة فى التدريس مثل رؤية من تحت الميكرسكوب: منحنيات الصخور، قطاع فى نبات، وكلها موضوعات ووسائل للبعد عن المظهر الخارجى للأشياء والاهتمام بجوانب التعبير الحسى.

اما الفترة الرابعة من تاريخ التربية الفنية بمصر، فقد اتجهت نحو التعبير العقلى، او التعبير الإدراكى وتبدو مهمته فى استخدام التفكير المتشعب أو المتعدد الاتجاهات، واصبح الأسلوب الفنى، برغم تعرفنا عليه ليس له شكل ثابت بل متغير، يمكن تشبيهه بالإختراع، كما استخدمت لغة الشكل فى تشخيص بعض الأمراض النفسية والعصابية ويمكن وصف إتجاه التربية الفنية فى الفترة الرابعة بأنها تتجه إلى طريقين:

الأول: التعبير الإدراكى ويقصد به اشتراك الحس والتفكير فى التعبير.

والثانى: التشخيص والعلاج عن طريق الفن.

- **فن الخداع البصرى** Optical art:

يقوم اساسا على فهم كثير من القواعد الرياضية مثل المنظور والظل والنور ويعتمد على الخطوط والأشكال والمساحات المجردة، ولكن تنظيم تلك العناصر بطرق عقلية رياضية يجعل العين تضطرب وتذبذب. وهذه الحركة هى نمو للحركة التجريدية

الهندسية التى تزعمها (موندريان) وقد كانت أقرب إلى السكون بينما فن الخداع البصرى أقرب إلى الحركة الديناميكية.

- فن العقل الإلكترونى Computer art:

أصبح لغة العصر ويستخدم بدلاً من الفرشاة القديمة فى إنتاج الفن، ويهاجم بأنه فن آلى خالى من الحس، وآخرون يشجعونه لأنه ورائه عقل مفكر متخير يمده بالبيانات ويختار منها ويوافقها حتى يحصل على ما يريد.

- فن الكينتك Kintic art:

هو إتجاه آخر يمكن ان نطلق عليه فن الحركة العقلية وهو يجعل الصورة بما عليها من مساحات وأشكال تدور بمحرك كهربائى بحيث تجعل الرائى يعيش فى حركة فعلية مع الأشكال والألوان والخطوط والمساحات.

- فن المينمال Minimal art:

هو الاتجاه وراء الفكر العلمى المنطقى المجرد الذى يختزل الأشكال إلى أبسط مستوى له. ووراءه عملية عقلية فى التبسيط والتنظيم والإخراج.

- فن السيكادلك Psychedelic art:

وتذهب هذه الحركة نحو الاتجاه التجريبى فى علم النفس حيث يطلب من الفنان إنتاج فن وهو فى حالة نصف الوعى حيث يترك اللاشعور يسترسل فى التعبير. وهذا الاتجاه نحو السريالية الجديدة.

وقد كان لهذه الحركات الفنية تأثيراً مباشراً أو غير مباشراً على اتجاه التربية الفنية فى الفترة الرابعة، وهو التعبير الإدراكى حيث يوجه المعلم الفنان المعايش لهذه

الاتجاهات الفنية التلاميذ لتبسيط المساحات كما فى فن المينمال، أو إخراج لوحة تتحرك كما فى فن الكينتك ويمكن أن تستخدم فى دروس الأشغال.

التفكير العلمى الرياضى والتربية الفنية:

إن الاتجاه الرياضى قد شاع فى الفترة الثانية من تاريخ التربية الفنية فى إيجاد النسبة الذهبية للصورة والتكوين والنسب المثالية فى رسم الرأس والجسم ثم النزوع نحو الحسى فى خلق النسب والتوافقات فى الفترة الثالثة فنجد الفترة الرابعة تتجه نحو خلق حل رياضى فى إيجاد التوافقات فى الأشكال والألوان، فظهرت نظرية التوافق اللونى مشتقة مباشرة من خواص الإبصار، ومتشابهة لقواعد الألحان الموسيقية.

وهذا الاتجاه الرياضى فى إعطاء التوافيق اللونى والتدريجات اللونية برغم صعوبته فى التعليم الابتدائى له خاصة لأمرين:

الأول: إنه يشكل اتجاهاً جديداً علمياً رياضياً فى فهم الأذواق والألوان والتى كانت فى الفترات السابقة مواضيع تقع تحت الفلسفة والآراء الشخصية.

الثانى: هناك اتجاه أيضاً فى الفترة الرابعة فى التدريس مؤداه أنه يمكن تعليم أى مادة دراسية بشكل فكرى أمين ناجح لأى طفل فى أية مرحلة من مراحل نموه.

المؤتمرات الدولية:

لقد أنعقد مؤتمران للتربية الفنية كأن لهما أثر كبير فى تغيير التربية الفنية إلى الفترة الرابعة، الأول هو المؤتمر الدولى (١٩) فى التربية الفنية عام ١٩٦٩ والذى عقدته الجمعية الدولية للتربية عن طريق (INSEA) بنيويورك. أما المؤتمر الثانى فهو المؤتمر الدولى العشرون للتربية الفنية بإنجلترا عام ١٩٧٠.

وتبدو أهمية هذين المؤتمرين فى الأفكار التى أثيرت فيها من جهة والتى تشكل ملامح الفترة الرابعة لتاريخ التربية الفنية ثم حضور عدد من المربين المصريين هذين المؤتمرين مما كان له الأثر فى تحريك دفة التربية الفنية بمصر.

أولاً: المؤتمر التاسع عشر للتربية الفنية عام ١٩٦٩:

قد ناقش عدة قضايا كان من بينها:

١- تحليل مقاطع إيقاعية فى اللحن الموسيقى وأثر ذلك على الشكل والنغم فى اللوحة فتعد الموسيقى مصدراً لإدراك القيم التجريدية فى الفن. ومما هو جدير بالذكر أن هذا الاتجاه أثير فى مصر فى الأربعينات.

٢- تحليل الفنون الحديثة للتطور التكنولوجى ودراسة مفاهيمها ونزعاتها فتعطى معينا للمدرسين يحفز على زيادة القوى الابتكارية.

٣- عرض أحد خلفاء (لونفيلد) بحثاً عن صلة النمو الفكرى بالنضج الفنى وإدراك العلاقات. وستجنى التربية الفنية ثمار تلك الأبحاث فى الفترة الرابعة.

٤- ضرورة الاهتمام بالنمو الوجدانى بما يتعادل مع النمو التكنولوجى، وحتى لا يكون الإنسان فريسة التطور التكنولوجى فلابد ان تعطى الفنون مكانتها فى التربية الإنسانية.

٥- إتساع مجالات التربية الفنية مثل رعاية الشباب، ضعاف البصر والمكفوفين وغير الأسوياء والأحداث والموهوبين كما ظهر دور التربية الفنية كوسائل تشخيصية وتوجيهية للعلاج النفسى.

ثانياً: المؤتمر الدولى العشرون فى التربية الفنية عام ١٩٧٠:

لقد كان موضوع المؤتمر هو (الفن فى عالم سريع التغير) فليس هناك شئ ثابت يمكن أن نرتكن إليه إلا التغيير وأن عالمنا الذى نعيش فيه يتميز بسرعة التغير. وهذه هى أهم النقاط التى أثيرت فى المؤتمر وكان لها أثرها على الفترة الرابعة من تاريخ التربية الفنية.

١- الفن كوسيلة تشخيصية للعلاج النفسى، وهى امتداد للمؤتمر السابق، وتعتمد على تحليل الرموز التى يرسمها المريض النفسى - كبيراً أو صغيراً - وتكرر ويكون له دلالة نفسية بغض النظر عن قيمتها الجمالية.

٢- أصدر الباحثون فى المؤتمر بحثاً موضوعه (نظام تقوية العمل الفنى فى الصف الرابع والخامس) وتقوم فروض البحث على النظام التركيبى للشكل وتنوع ووفرة الجشتالت، وإن لغة الأطفال التشكيلية لها مقوماتها.

٣- افتراق التلاميذ على أساس الكيفية وليس التضاد، بمعنى أنه ليس هناك قلة ممتازة فى الرسم وأعداد كبيرة ضعيفة المستوى.

٤- الاهتمام بالتكنولوجيا الابتكارية، فيجب التعمق فى تجريب الخامات المختلفة، وما يتصل بها من عمليات ابتكارية إلى ما هو أبعد من حد من حدود الاحتمال بمعنى أن نجرب فى الخامة بما هو أبعد من حدودها الضيقة.

أخصائى الفنون وتوجيهها

تتميز الفترة الرابعة من تاريخ التربية الفنية بوجود أخصائى الفنون القادر على تحاليل إنتاج الأطفال والكبار فى الفن فى جوانبه النفسية والجمالية والعقلية، وملامح الفترة الرابعة تأتى من توقع ما تكون عليه التربية الفنية من خلال الأبحاث والآراء الحالية فى التربية الفنية وهذه أهم مميزات الفترة الرابعة.

أولاً: أسس جديدة لبناء النشاط الفنى:

إن الفترات الثلاثة تميزت بالتخطيط للعوامل المشتركة فى التلاميذ، فالفترة الأولى افترضت أن كل التلاميذ يملكون قوى عقلية فقسمت الفن إلى أجزاء بما يتلائم وتلك القوى والفترة الثانية افترضت أن التلاميذ يملكون ملكات وانه لا فرق بين صورة الشئ والعقل الذى يدركها، فالمعلم يصحح للتلاميذ الرسوم لأنه اقدر منهم فى الملاحظة

والقدرة على الرسم والفترة الثالثة افترضت أن جميع التلاميذ لهم خصائص مشتركة فى الرسم ووضع عامل السن كأساس لفهم تلك الخصائص أما الفترة الرابعة، فبجانب الاهتمام بالعوامل المشتركة إلا أنها أهتمت بالفروق الفردية فى الصف الدراسى ويبدو أن توجيه النشاط الفنى للتلاميذ خلال الفروق الواسعة فى الصف الدراسى أصعب ويحتاج إلى تغيير كبير عن الفترة السابقة وهذه أهم نواحى التغيير:

١- إعطاء الفكرة الأساسية :-

إن ما شاع فى الفترة الثالثة من تاريخ التربية الفنية، من أن المعلم يجب أن يعد خطته قبل التدريس بحيث لا يترك شيئاً إلا حدده مقدماً. هذه الفكرة تتعارض مع مفهوم الإبتكار الذى يمتاز بالبحث والتجريب وطلاقة الأفكار والمرونة فى مواجهة المشكلات ويصبح تنفيذ خطة تدريس الفن عملاً آلياً. لهذا بدأت الخطة فى الفترة الرابعة، تبنى على الأفكار الأساسية وهى الفكرة التى لها تطبيقاتها الواسعة وتؤثر فى حياة التلاميذ الحاضرة والمستقبلة وفهم الأسس التى تبنى عليها الفكرة هو تأمين لفقد الذاكرة من جهة وهى الطريق لكفاية التدريب من جهة أخرى ويجب أن يعى المعلم والتلاميذ أن المنجزات مهما كثرت أو قلت لم تصل إلى نهايتها، ولكنها ما زالت فى تقدم.

٢- بناء التخطيط على الفهم الصحيح للخبرة :-

لقد تطور مفهوم الخبرة فى فترات تاريخ التربية الفنية، فلمع مفهوم الخبرة فى أواخر العشرينات بعد إتصال العلماء المصريين بالأمريكان وكان يطبق فى الثلاثينات على أساس نشاط التلاميذ وفاعليتهم وتبعاً لميولهم ورغباتهم فى المشروعات ثم حلل مفهوم الخبرة فى الأربعينات إلى عادات أو مهارات أو مفاهيم أو اتجاهات ومعلومات حتى يضمن المعلم إكتساب التلاميذ الخبرة ولكن مفهوم الخبرة فى الفترة الرابعة يهدف إلى أن الخبرة لا تكتسب ولا ينقلها المعلم كما كان يعتقد فى الفترة الثالثة وإنما هى عملية تفاعل تحدث فى الموقف التعليمى بين التلاميذ ووسائل التربية الفنية المتاحة داخل حجرة الدراسة فهذه الفترة تختلف من تلميذ لأخر ومن التلميذ نفسه من وقت لآخر لهذا فإن الخبرة فى الفترة الرابعة تتجه نحو الخبرة المتغيرة والمتكيفة مع المواقف التعليمية المتغيرة أيضا.

٣- البحث دعامة التدريس :-

لقد تميزت الفترة الرابعة بالمرونة والاتجاه إلى التجريب والبحث فى عملية التدريس. فالبحث هو أساس التدريس الناجح. فهو يزيد من تأثير التدريس، ساعد على إيجاد أفضل التلاميذ. ولهذا يجب أن يكون معلم التربية الفنية باحثاً مدققاً فناناً، يستطيع أن يفهم كيف تنمو مادته ويأمل أن ينقل هذا ولو جزئياً- إلى تلاميذه، وبدون ذلك تصبح المادة كئيبة ميتة. وفى وقتنا الراهن زاد الميل للبحث ونما مهما كانت دقتها، ليس لها قيمة إلا بالتطبيق التى تضعها شعاعاً على الممارسة والعمل وتؤثر تأثيراً فعالاً. وكما يكون المعلم باحثاً، يجب تشجيع التلاميذ على البحث والتجريب تحت إشراف المعلم.

٤- تنظيم مادة التربية الفنية فى وحدات:

ينبغى أن يبنى برنامج الفن على إعطاء وحدة من وحدات الفن أو فكرة أساسية يدور حولها النشاط.

٥- تكيف وسائل الخطة لمفهوم الابتكار والتغير:

تعتبر الموضوعات والخامات والأدوات والطريق من وسائل بناء الخطة. ولكى يتحقق الابتكار فى عالم تكنولوجى متغير نجد الآتى:

بالنسبة للموضوعات:

لم يعد هناك موضوع مثالى يمكن الادعاء بأنه الأفضل وإنما العبرة فى تحويل الموضوع إلى مادة تعبيرية تنقل إلى الغير الخبرة فى مستوى مقبول من التعبير.

الخامات:

لا يمكن الادعاء حالياً هناك خطة أساسية وأخرى غير أساسية ، بل نجد الخامة تستمد قيمتها من التعبير الفنى بها سواء كانت طبيعية أو مصطنعة فيجب أن تخضع للأسلوب التجريبى بالطريقة التى تتفق وأحاسيس المتعلم.

أما الأدوات: فلم يعد هناك أدوات تقليدية محببة فى ذاتها بل الأدوات متكيفة مع الخامات والطريقة، فليست الفرشة هى الأداة الوحيدة فى التصوير بل هناك أدوات عديدة تستعمل فيه كالأمشاط والسكاكين ووعاء الدوكو...الخ.

أما الطريقة: فتبنى على أساسين رئيسين: التفكير المنظم ومفهوم الابتكار وهناك تخير للطريقة التى تتناسب مع صف دراسى معين فى ظروف بيئية معينة.

ثانياً: اعتماد التخطيط والتوجيه على النظريات:

إن من أهم ما يميز الفترة الرابعة اعتمادها على النظريات فى التخطيط للنشاط الخلاق للتلاميذ، وتوجيههم داخل حجرة التربية الفنية والنظرية هنا، هى تجميع شتات العوامل المؤثرة على النشاط والسلوك ووضعها فى إطار يسهل فهم النشاط المعقد للشئ ومن أهم النظريات فى هذه الفترة نظرية العمل داخل حجرة لتربية الفنية وبعض النظريات المرتبطة كنظرية الاتصال.

١- نظرية العمل داخل حجرة التربية الفنية:

إن بناء الخطة والتوجيه فى الفترة الثالثة أعتمد على النمو الفنى للتلاميذ، رغم أن البيئة النفسية للتلاميذ تؤثر على النشاط الفنى، وكذلك الخبرات الماضية، والثقافية، وطريقة فهمه للمعلومات والمدركات، لهذا نجد التلميذ خلال الفترة الثالثة ممتاز فى حصته ومتوسط فى حصة أخرى فى نشاطه الفنى دون معرفة أسباباً واضحة أما الفترة الرابعة فقد وضعت هذه النظرية التى تتضمن ستة أركان أساسية يختلف التلاميذ فيها وينبغى أن تراعى أثناء توجيه المعلم، وكذلك بناء خطته وهى:-

١- الاستعداد العام للتلاميذ، بما يتضمنه من ذكاء وقدرات وحالات جسمية.

٢- البيئة الثقافية السيكولوجية التى عليها الصف الدراسى والمعلم.

٣- البيئة المادية البصرية، وهى تلك الصفات البصرية للوسائل والأشكال البيئية التى يعرضها المعلم فى معناها العاطفى والمجرد، والتصميم البنائى لها.

٤- اختلاف تناول المعلومات والمدركات التى يتعلمها التلاميذ.

٥- التعبير الخلاق بما يتضمنه من تأثير النقاط السابقة وتكيف الرموز والأشكال داخل التعبير.

٦- التقويم، ويقصد تقويم العائد والانتقال إلى خبرات جديدة لزيادة هذا النمو.

وجميع هذه النقاط السابقة متفاعلة مع بعضها. وهى تفسر لماذا يكون التلميذ متخلفاً أو متقدماً نتيجة لأحد أو أكثر العوامل السابقة، وبناء على تلك النظرية فإن كل تلميذ ينمو تبعاً لمستواه الخاص لكى ينجح فيه، ولا يقارن تلميذ بآخر ولذا ينبغى أن يفتح المعلم دوسيه لكل تلميذ يسجل فيه مراحل نموه، وفى الأنشطة الثلاثة: نشاط الحصة، وهو برنامج الفن فى الحصة، والنشاط الذاتى وهو حضور التلاميذ من تلقاء أنفسهم إلى حجرة التربية الفنية ويمارسون العمل الذى يرغبون فيه والنشاط الفنى المتكامل وهو إرتباط التربية الفنية بالمواد الدراسية الأخرى كعمل نموذج أو وسائل إيضاح للعلوم والمواد الاجتماعية.

٢- النظرية الفنية ونظرية الاتصال:

تشرح هذه النظرية التفاعلات التى تحدث من بدء إرسال رسالة من المعلم إلى التلاميذ وتفهمهم محتوى تلك الرسالة ومشاركتهم إياه فى أفكاره أو رفضها وبذا يتغير السلوك فى إتجاه ما.

وينبغى أن يعى المعلم أن التلاميذ يحملون (رأس المال) خبرة فنية، جاءت من مصادر اجتماعية متعددة مثل وسائل الفيلم والمصورات والبيئة المادية (العمارات، السيارات، الأدوات) والمتاحف والمعارض، وتؤثر هذه المصادر فى الاتصال بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة وخارجها. ويجب ان يلتقى برنامج الفن فى التعليم مع المصادر الاجتماعية (لرأس المال) الخبرة الفنية للتلاميذ ويخطط لبرنامج الفن فى ضوء نظرة الثقافة والثقافة الفرعية للفن، وكذلك أنماط إدراك التلاميذ للفن، ومعرفتهم

لأنظمة الرموز، وعلاقته بالإنتاج الفنى بظروف كل تلميذ فى الحياة أن هذا غالباً ما يؤدى إلى نجاح برنامج الفن.

إن المعلومات التى يحصل عليها معلم الفن عن تلاميذه فى مستوى التحصيل والماضى الثقافى والاجتماعى ومعلومات فسيولوجية وأنماط الإدراك تجعل المعلم ذا قدرة ومهارة فى التدريس بملاحظاته ومشاركته فى عملية التربية ويكون المعلم أكثر وعياً بفهم محولات السلوك، فى المعرفة والمهارة والاتجاهات والاستجابات الجمالية وعلاقات التلميذ الشخصية.

٣- نموذج التكوين العقلى وعلاقته بالنشاط الفنى للنشئ:

لقد تطور مفهوم التكوين العقلى للتلاميذ مع تاريخ التربية الفنية فكان فى أواخر الفترة الأولى وبداية الفترة الثانية عبارة عن ملكات أو قوى يملكها التلاميذ مثل ملكة التذكر والحكم والاستدلال والانتباه، والملاحظة ووظيفة الفن هى تنمية تلك الملكات والمساهمة فى شحذها.

واخذت الفترة الثالثة من تاريخ التربية الفنية بمفهوم العام وهو القدرة الفطرية العامة للفرد. وفسر العامل العام بعوامل نوعية وعوامل طائفية وهذان النوعان من العوامل هما الذين يكونان الفروق الفردية بمقدار ما لدى الفرد من العامل العام ومن العوامل التى يختلف فيها التلاميذ القدرات، كالقدرات الفنية، وقد أخذت التربية الفنية بمفهوم تلك القدرات وكان الهدف الأساسى للتربية الفنية مساعدة التلاميذ فى نمو تلك القدرات ورعايتها.

وفى الفترة الرابعة من تاريخ التربية الفنية زاد عدد العوامل أو المتغيرات التى يرجع إليها الأداء العقلى. وقد امكن (جليفورد) وضع نموذج نظرى للتكوين العقلى وقد ساهم هذا النموذج فى تنظيم القدرات والتنبؤ بقدرات جديدة. ونموذج التكوين العقلى عبارة عن خمس عمليات تحدث فى الذهن هى:

المعرفة، التذكر، التفكير التباعدى، التفكير التقاربى، والتقويم. وتحدث هذه العمليات فى محتويات خارجية قد تكون أشكالاً أو رموزاً ولغة أو سلوكاً فتنتج فى وحدات أو فئات أو علاقات أو أنظمة أو تحويلات أو مضامين وبهذا النموذج يكون هناك مائة وعشرون قدرة تختلف من تلميذ لآخر. فلو أخذنا القدرة المعرفية وطبقت فى الأشكال، نجد قدرة معرفية للأشكال فى الفئات وقدرة معرفية للأشكال فى العلاقات وهكذا.

إن إكتشاف قدرات التفكير المتباعد أو المتشعب غيرت من وجهة نظر التربية فبعد أن كانت بالتحصيل الدراسى الذى هو فى أساسه تفكير متقارب. أصبحت تهتم بما يسمى بالتربية الابتكارية أو التربية العصرية وهى تهتم بمداخل السلوك وصياغة الأهداف وأساليب التدريس.

التخطيط لمنهاج الفن:

١- تجميع معلومات عن التلاميذ الذين سيضم لهم مناهج ما وبخاصة من حيث خبراتهم السابقة.

٢- تجميع معلومات عن البيئة التعليمية التى تم فيها وضع ذلك المنهج.

٣- اختيار الأهداف التى سوف يحققها إنتاج الطلاب.

٤- تحديد مدى إلمام الطلاب بالأهداف ويساعد هذا التحديد المعلم فى تنظيم تدريسه.

٥- تخير المحتوى الذى يستعمله الطلاب ويتم هذا بعد تحديد الأهداف.

٦- تخير الأدوات والخامات الفنية وتجريبها، وهذا يتم بعد تخير المحتوى الذى سيدرسه المعلم.

٧- تخير الاستراتيجيات التدريسية، وتشمل الكتب والصور، واللوحات الفنية والأفلام والمتاحف ومراسم الفنانين وأماكن التصنيع والطبيعة وغير ذلك من الوسائل التعليمية وهذه تتم بعد تخير المحتوى والخامات والأدوات التى يقدمها المعلم.

٨- إنتاج الوسائل التعليمية التى لا يستطيع المعلم الحصول عليها.

٩- تخير طريقة العملية التعليمية، ويتم هذا بعد تحديد الأهداف والمحتويات والوسائل وهنا يختبر المعلم السير فى العملية التعليمية مثل تقسيم الطلاب فى أعمال جماعية فى الفن، أو تكليف الطلاب بأعمال معينة.

١٠- القيام بعملية التعليم فيستغل المعلم ما لديه من إمكانيات ومن خامات وأدوات ومت لدى طلابه كذلك.

١١- اختيار الطلاب لتحديد مدى التغيرات التى طرات على سلوكهم وهى الخطوة الأخيرة.

١٢- التقويم ويتحسن أن يتم على مراحل حتى يمكن تغيير الوسائل المختلفة إذا استدعى الأمر ذلك.

وما هذا السرد السريع إلا مجرد خطوط لرسم حركة التربية الفنية بمصر رغما من عدم تطرقنا لنوعية الامتحانات وتفصيلات المناهج وطرق التدريس.

إعداد معلم التربية الفنية لذوى الاحتياجات الخاصة:

تتجه الدولة عامة والتعليم بصورة خاصة إلى اتجاهين أساسيين لم يباشر بهما الاهتمام مثل هذه الأيام وهما: التعلم الذاتى وذوو الاحتياجات الخاصة.

والفئات الخاصة تعرف عامة (بأنهم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادى أو المتوسط العام فى إحدى الخصائص، أو فى جانب من جوانب الشخصية أو أكثر إلى الدرجة التى يحتاجون عندها إلى خدمات خاصة تختلف عما يقدم من أقرانهم العاديين وذلك بمساعدتهم على تحقيق أقصى حد ممكن من النمو والتوافق، مما يعود عليهم وعلى المجتمع بالنفع)

وإذا تطرقنا إلى مفهوم الفئات الخاصة تجدها تشمل المعوقين بصرياً، أو سمعياً أو فكرياً أو المضطربون إنفعالياً أو المتفوقون أو تامتخلفون عقلياً.... وجميع أفراد هذه الفئات يختلفون عن الأفراد العاديين لأن نقصاً ما قد أصابهم إما بالميلاد أو بعد الميلاد.وهذا ما يجعل الدول تهتم بهذه الفئات لأنه أصبحت تمثل - بهذا المفهوم الواسع - قطاع كبير من الأفراد فى المجتمع مما دعا إلى وجود فصول دراسية خاصة للمكفوفين أو ضعاف السمع أو مدارس خاصة بالصم والبكم أو المتفوقين وغيرهم. فهذا بدوره جعل من المهم إيجاد المداخل والمحاور التعليمية التى تساعد هؤلاء ومن حولهم للتعاون حتى يتثنى لهم التوافق مع المجتمع وتفهم المجمع لاحتياجهم الخاصة ورعايتهم لهم.

ويشير (تونى بوت) إلى انه توجد أربعة محاور تعمل على نجاح تخطيط أى برنامج تعليمي وهى كما يلي:

١- تحضير الدروس عن استرجاع موقف العملية التعليمية من حيث النظرة إلى مواطن القوة والضعف.

٢- تخطيط البناء والتركيب من حيث تحديد الأولويات والأهداف والتوجيه السلوكي وطريقة الوصول إلى نجاح الخطة أو تحقيق أقصى استفادة منها .

٣- الوسيلة أو الأداة التي تدفع التخطيط أو تحقق أقصي .

٤- التقييم من حيث العناية بمواطن القوة وتقدير مواطن الضعف أو قياس مدى نجاح الوسيلة أو الأداة التى بواسطتها تحقق الهدف .

وهذا يجعلنا ننظر مرة أخرى إلى ما يقوم عليه التفكير العلمى لحل المشكلات من حيث التحليل والتصنيف، تقسيم الجزء والكل، الترتيب فى سلسلة متعاقبة، ادراك الصلات والروابط، التوليف والتركيب، استعمال تمارين لا تمت بصلة للمدرسة، ثم تؤخذ المبادئ المستنتجة وتطبق فى المدرسة وفى مواقف الحياة المختلفة والتفكير الإبداعى ينطوى على عدد من العوامل أو الوظائف الفرعية وهى:

أ- الحساسية للمشكلات.

ب- طلاقة الأفكار، وهى وظيفة خاصة بالإنتاج الغزير المتلاحق للأفكار.

جـ- مرونة التفكير، وهذه خاصة بإمكان تغيير زاوية الرؤية للموضوع الواحد.

د- جدة الأفكار وطرافتها، أو وظيفة الأصالة.

هـ- التقويم، وهذه تنطوى على عمليات مقارنة صريحة أو ضمنية، مع الحكم بنتيجة مقارنة.

و- الاحتفاظ بالاتجاه.

كما يمكن إثراء التفكير بالوسائل المختلفة كاتجاه للتعلم الذاتى، وترتكز هذه الطريقة على المحاولة لاستكشاف الحافز الحقيقى للتعلم، فتقدم للطلبة والطالبات فروضا تنطوى على حل المشكلات لنعرف بذلك قدراتهم فنستخدمها فيما بعد فى أغراض الدراسة مع مراعاة أن التفكير واللغة مرتبطان ارتباطاً وثيقاً. وتوجد ثلاث نواح لتعلم التفكير السليم نجملها فيما يلى:

أولاً: تدريب التفكير الخلاق للتعرف على الصلات والروابط التى تؤدى إلى أفكار جيدة.

ثانياً: التفكير المنطقى من أجل وضع الفرضيات واكتشاف المغالطات.

ثالثاً: التفكير الانتقادى من أجل طرح الأسئلة وإصدار الأحكام.

ومن الطرق التى تساعد على ذلك هو الكتابة، فمستوى الإنسان الفكرى يرتفع بزيادة الكتابة والعكس صحيح مهما كان مستواه التعليمى أو العلمى. فإذا ما طلب من

الطلاب أن يكتبوا، فإن أيا منهم سيجد نفسه مجبراً على تنظيم أفكاره وتوضيحها، فتنمو ملكة التفكير لديه على نحو لا يتيسر لدى الفرد نفسه إذا لم يكتب ما يفكر فيه ويكتفى بمناقشته بصوت مرتفع.

إذا فالأمر يتطلب تنمية الطريقة والأسلوب بدلاً من التركيز على المحتوى لمساعدة الفرد على اكتشاف ذاته والمجتمع من حوله، وإيجاد وسيلة للتواصل والتعلم والنمو الإيجابى وتنمية المجتمع.

ومن معوقات التفكير التى يجدر بنا الإشارة إليها ونحن بهذا الصدد منها:- التعصب، اللاموضوعية، العادات القديمة المتوارثة المعوقة، الاستهواء، عدم وجود قيم ذاتية وأهداف خاصة.

وهذا بدوره يدفعنا إلى التفرقة بين النمو والتنمية، فالتنمية عملية تغير ثقافى ديناميكى (متصلة وواعية) موجهة تتم فى إطار اجتماعى معين (بصرف النظر عن حجم هذا المجتمع) وترتبط بازدياد أعداد المشاركين من أبناء الجماعة فى دفع هذا التغيير وتوجيهه والانتفاع بنتائجه المثمرة. إذا فهى توظيف لكل الطاقات والجهود المبذولة من أجل صالح المجموع، الذى يشمل الناس والمجتمعات مع العناية بتلك الفئات التى حرمت فى السابق من فرص التقدم والنمو، فالتنمية هى تحقيق زيادة سريعة، تراكمية دائمة خلال فترة زمنية محدودة، تحيط بكافة جوانب الحياة على إختلاف صورها وأشكالها حيث أنها ظاهرة إنسانية تشتمل على النمو والتغيير عن طريق دفعة قوية متعمدة، فيها يتم رفع خصائص الإنسان وكفاءته الخدمية.

أما النمو فهو يعبر عن عملية الزيادة الثابتة أو المستمرة التى تحدث فى جانب من الحياة وهو بطئ وتدريجى يتم بدون تدخل الإنسان.

ويطرح هنا سؤالاً هاماً وهو: هل يحتاج ذوو الاحتياجات الخاصة إلى التعلم الذاتى أم يجب أن يكون التعلم مبرمج وتحت مسئولية معلم متخصص؟

ذوو الاحتياجات الخاصة:

١- الصم والبكم:

إن الشخص الأصم يجد صعوبة فى التفاهم مع غيره فيصبح فى عزلة اجتماعية، وللصمم أنواع متنوعة منها:-

أ- الصمم العصبى.

ب- الصمم التوصيلى.

جـ- الصمم الوراثى.

د- الصمم الفجائى.

ولكل نوع أعراضه وأسبابه ودرجاته المتفاوتة، فليس للأذن وظيفة السمع فقط ولكنها أيضا تساعد فى حفظ توازن الإنسان أثناء الحركة. وعلى المعلم أن يتفهم لغة الإشارة وينطق الكلمات بحركة الشفاه ببطء وتفاعل - وليس إنفعال - ويجب ان يكون صبوراً ، ولا يجب معاملة الأطم كضعيف العقل، فكل حالة تختلف عن الأخرى. أما الطفل ذو السمع المحدود فيمكن القول أن لديهم تلف جزئى فى السمع وبالتالى يكون نموهم فى الحديث واللغة على درجة من التخلف بالنسبة للنمط العادى، والذين يحتاجون من أجل تربيتهم ترتيبات خاصة إن تسهيلات معينة على الرغم من عدم الحاجة إلى كل الطرق التى تستخدم مع الأطفال ذوى الصمم الكامل.

ففقد حاسة السمع تجعل الأفراد لا يدركون ما يجرى حولهم كما يحد من إتمام عملية الاتصال. فالتعبير عن النفس والتلقى عن الآخرين ومواصلة هذا التلقى لا يتم إلا من خلال ما يطلق عليه التغذية المرتدة (Feed back) وعملية الاتصال هذه هى أساس عملية اخرى لها أهميتها وهى التفاعل الاجتماعى وما يتصل به من قيام علاقات بين الأشخاص، وهى تلك العلاقات المسئولة عن قيام حياة اجتماعية فعالة وتمثل الفروق الفردية للشخص وما تحتويه من نواحى جسمية ونفسية واجتماعية وكذلك رد الفعل الاجتماعى إزاء تلك الفروق فتحدد الاختلافات الأساسية لحاجات الشخص.

إن الصم هم أولئك الذين يكون جهاز سمعهم معطلاً ولا يؤدى الغرض الأساسى لوجوده وقد يكون صممهم وراثيا (ولدوا صما) أو مكتسبا، حيث ولدوا سامعين وفقدوا السمع نتيجة مرض أو حادثة.

فالشخص الأصم هو الذى حرم حاسة السمع أو من فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام أو من فقدها بمجرد تعلم الكلام لدرجة إن آثار التعلم فقدت بسرعة وما يمكن النظر إليه فهو الإعاقة السمعية من خلال المحددات الآتية:-

١- درجة ضعف السمع.
٢- السن.
٣- العوامل المسببة لإعاقة.
٤- حالة الجهاز السمعى.
٥- الاحتياجات التربوية للفرد
٦- القدرة على الإستجابة للصوت والكلام.

ومن الأمثلة المشهورة فى التاريخ (لوديفيج فان بتهوفن) (١٧٧٠ — ١٨٣٧) الألمانى الهولندى الذى كتب أعظم السيمونيات الموسيقية وقد ربط الموسيقى بالحياة و الطبيعية فى قوالب موسيقية راقية ولتنمية السلوك الإبداعى عند الطفل الأصم يمكن من خلال:-

١- تحديد نوع وفئة المعوق (ضعاف السمع - أصم وأبكم - أصم وأبكم وبه نسبة تخلف).
٢- الكشف عن استعدادت هؤلاء المعوقين.
٣- قياس وتحديد طبيعة وخصائص الدوافع الأساسية لدى هؤلاء الأطفال.
٤- تحديد البرامج التى يمكن إعدادها بما يناسبهم:-
أ- جهاز الإحساس والتلقى لدى المعوق.
ب- الاستعدادت العقلية لديه.
جـ- إشباع الدوافع والحاجات الكامنة لدى كل فرد وكل فئة.
د- تنمية الخيال لديه.

كثير من معوقيين الكلام تكون نسبة فهمهم وذكائهم سليمة طبيعية مثل الطفل العادى قادر على العمل، ومن هنا فنوع التدريب والإرشاد يمكن أن يصل مستوى الإبداع إلى مستوى الطفل الطبيعى بل أكثر.

٢- المكفوفين:

إن مدركاتنا الحسية تنشأ من إتصال النهايات العصبية اتصالاً فعلياً مباشراً بالمؤثرات التى أحدثتها، ومن ثم كان إدراكنا الحسى قاصراً على الإلمام ببيئتنا الخارجية والداخلية المتصلتين بنا إتصالاً مباشراً. أما الإبصار فيتيح لنا أن نستقبل انطباعات بعيدة كل البعد عن تلك الحدود الضيقة، كما أنه يمكننا من أن ندرك موضوع ذواتنا بالنسبة إلى المكان والأشياء الأخرى كما أنه يصعب على من هو متمتع بهذه النعمة أن يتخيل الصور الذهنية التى ترسم فى أذهان الأفراد الذين ولدوا محرومين منها. فقد تكون العين صحيحة التركيب ممتازة من كافة الوجوه إذا ما تكدرت قرينتها وفقدت صفائها أصبحت عاجزة عن الإبصار. فهو رؤية الأشياء على صورتها وفهم معنى ما نراه.

فالعين أقرب إلى آلة التصوير الفوتوغرافى البسيطة، فهى عبارة عن نافذة شفافة تماماً هى القرنية، وخلفها عدسة شفافة، وعلى مسافة خلفها توجد منطقة حساسة هى الشبكية التى تتلقى الصورة وتنقلها خلال عصب الرؤية إلى مركز الرؤية فى المخ، ومن تلك الصورة التشريحية المبسطة يمكن للإنسان أن يتصور أن أى خلل من تسلسل الأمور يمكن أن يؤدى إلى فقد القدرة على الإبصار أى العمى. والطفل الأعمى هو ذلك الطفل الذى لا يملك بصراً أو هو صاحب البصر الضعيف، أو الذى فى طريقه ليصبح كفيفاً بالكامل.

ونذكر هنا قول المصور (هنرى ماتيس) (١٨٦٩ — ١٩٥٤) لزوجته: (كم أخاف أن افقد بصرى ذات يوم فلا أستطيع مواصلة الرسم والتصوير، لذلك أفكر فى شئ لا يحرمنى منه فقدان البصر وهو الموسيقى، هكذا نرى رعب هذا المصور من أن يفقد بصره فيحرم من التعبير بالرسم واللون، فالإنسان يخشى الظلام حيث يعتبره الموت، واللون الأسود يثير التشاؤم والخوف، وهذا ما يُعبر عنه المكفوفين الذين بحرمانهم حاسة البصر يعنى

حرمانهم من الحياة، والنور والأشكال والألوان، مما يجعلهم يخافون المجهول فيتجهون إلى الانعزال والوحدة والخوف من المجتمع والتعامل مع الناس.

أما التاريخ فيخبرنا عن نوع مختلف من الأفراد فقد كان الشاعران (أبو العلاء المعرى) و (بشار بن برد) كفيفين ولكنهما كانا يتذوقان الألوان ويتفاعلان معها ويترجمانها فى أشعارهم، كذلك (طه حسين)، كما صرحت (هيلن كيلر) بقولها: إن الألوان التى تهز العالم الذى أعيش فيه، هى زرقة السماء وخضرة الحقول التى أشعر بها، كما اتذوق الألوان، إن الشمس لا تزال تضئ بصرى وكذلك ومضة البرق، ولولا ما أراه من هذه الألوان أصبح العالم الذى أعيش فيه بلغة الظلام. هكذا فالعقل هو الذى يرى ويدرك الألوان ، أما العين فهى بمثابة آلة التصوير التى تستقبل الموجات الضوئية المختلفة، فالصورة التى تنقلها العين لا معنى لها إذا لم يدركها العقل ويحدد نوعها.

وقد قامت العديد من الدراسات الخاصة برسوم ونحت المكفوفين نذكر منها:-

دراسة (ماجدة مصطفى السيد) حيث تناولت الدراسة تدريس الرسم للكفيفات من خلال الدراسة التجريبية الميدانية على عينة من التلميذات المكفوفات بالمرحلة الإعدادية بمدرسة النور والأمل بمصر الجديدة، وتوصلت إلى النتائج التالية:

١- يمكن تدريس الرسم للمكفوفين ولكن بأسلوب يعتمد على الإمكانيات المتاحة لدى المكفوفين بعيداً عن المفاهيم البصرية الشائعة.

٢- يمكن الاعتماد على حاسة اللمس فى الإدراك والتعبير كمدخل لأسلوب يؤدى إلى التعبير بالرسم.

٣- يمكن أن تسهم ممارسة الفن التشكيلى فى التخفيف من حدة الضغوط والانفعالات لدى التلاميذ.

كما وتوجد دراسة (فيكتور لونفيلد)بعنوان: أثر الإعاقة البصرية على التعبير الفنى للطفل المكفوف فى المرحلة الأولى من التعليم وقد توصل إلى:

١- التلاميذ المكفوفين الذين لديهم كف بصرى فى مرحة مبكرة وليس لديهم ذكريات بصرية يجدون صعوبة فى التوافق بين الوقت والمكان وصعوبة التعلم

ومعرفة أجزاء الأشياء وربطها ببعض عند الرسم. حيث من الممكن أن يرسم الطفل المكفوف دائرة على شكل طولى قبل أن يتمكن من رسم دائرة صحيحة.

٢- التلاميذ الذين كف بصرهم فى مرحلة متأخرة يستطيعون:-

أ- تخيل الأشياء واستيعابها من حولهم أكثر ممن كف بصرهم منذ الصغر.

ب- استيعاب الأشياء وفهمها بالاستعانة بالحواس المتبقية لديهم، فبهذه الحواس يكونون صوراً عقلية وذهنية يتعرفون على بيئته بواسطة استحضار تجاربهم الحسية فى الماضى ولذلك أثر كبير على تعبيراتهم النفسية.

٣- التلاميذ المكفوفين الحديثوا الإصابة وكانوا مبصرين إلى وقت قريب لديهم ذاكرة قوية لتصور الأشياء بناء على رؤيتهم السابقة - رسم إنسان بمحاولات بسيطة.

٤- التلاميذ المكفوفين بجميع فئاتها يستطيعون أن يحققوا عن طريق الفن ما لم يحققونه فى الواقع.

هكذا نرى ان من التعسف أن ننسب العمى بأنه داء فى النمو الجسدى أو العقلى للشخصية مبعثها داء الزهرى أو الإفراط فى شرب الخمر، وهذا ما فعله (بينيه) حيث قرر نقصان المخ عند العميان واستنتج أن فقدان البصر يجر على الانحطاط فى قوى المخ.

٣- الطفل الوحدوى (الأوتيزم):-

الطفل المتوحد يحتاج إلى رعاية خاصة ومستمرة كما يحتاج إلى تفهم أعراضه وكيفية السيطرة عليها ليتمكن الوالدين من مساعدته حتى يتكيف ويتواصل مع الأسرة والمجتمع. ومن صفات هذا الطفل أنه يتصرف كأصم ويردد نفس كلماتك بدون أدنى تفكير، يقاوم الطرق الطبيعية للتعليم، كما أن له اهتمام غير مناسب ببعض الأشياء، كما تجتاحه نوبات صراخ وضحك غير مناسب وبكاء غير واضح الأسباب، مهاراته الحركية غير متوافقة فى المستوى، فبعضها مرتفع وبعضها منخفض، قد لا يحب دفع الكرة بينما

يستطيع بناء المكعبات. لا يظهر عواطفه ولا يحب أن يحتضنه أحد ولا ينظر فى عيون الآخرين، إما يظهر نشاطاً جسدياً زائداً أو خمول مبالغ فيه. كما يجد صعوبة فى الاختلاط بالآخرين، يفكر بالصور وليس الكلمات.

ونظراً لأنه يفكر بالصور وليس الكلمات فالأدوات المرئية المساعدة تعمل على إضافة بنية ثابتة للتدريس، حيث إنها ثابتة زماناً ومكاناً كما يمكنها أن تعبر عن أنواع متعددة من المواد، كالمواد المطبوعة، والأشياء الحسية الملموسة والصور.

فيمكن القول بأنها:

١- تساعد الطفل على التركيز على المعلومات.

٢- تعمل على تسهيل التنظيم والبنية الثابتة أثناء التدريس.

٣- توضح المعلومات وتبين الأمور المطلوبة.

٤- تساعد الطفل فى عملية التفضيل بين أكثر من خيار.

٥- تقلل من الاعتماد على الكبار.

٦- تساعد على الاستقلال والاعتماد على النفس.

إذا فالأنشطة المرئية مثل تجميع صور الألغاز، أو حروف الهجاء والطباعة، والكتابة، وقراءة الكتب، واستخدام الكمبيوتر، كلها تتميز بوجود بداية ونهاية واضحتين مما يساعد عى وضوح تلك المهام. والطفل الوحدوى يستطيع بعضهم، حتى سن مبكرة أن يغنوا بطريقة جيدة وقليل منهم يستطيع أن يعزف إحدى الآلات الموسيقية. كما أنه هناك عدد قليل منهم يستطيع تأليف الموسيقى.

وعادة يستطيع هؤلاء الأطفال أن يتعلموا استخدام الأرقام أسهل من تعلمهم الكلمات وبعضهم قادر على حساب أرقام كبيرة فى ذهنهم بسرعة هائلة،، وكثيراً ما يحبون اللعب الميكانيكية ويستطيع بعضهم أن يتعلم تشغيل الراديو وجهاز تشغيل الاسطوانات قبل أن يتمكنوا من الكلام بوقت طويل.

ويعانى الكثير منهم من إعاقة فى الرسم بسبب المشكلات التى يعانون منها فى فهم الأشياء التى يرونها، فهم يرسمون أشكالاً غريبة لتمثل أشخاصاً.

كما يميل الأطفال المتوحدون إلى المرور بمراحل لا يحققون فيها تقدماً يذكر أو لا يحققون أى تقدم على الإطلاق، ثم فجأة يكتسبون مهارة جديدة أو يتقدمون خطوة للأمام فيما يتعلق بالنمو اللغوى والاجتماعى وأحياناً ما يبدو أنهم قد تعلموا شيئاً بدون تدريب تمهيدى ، كما حدث فى حالة الطفل ذو التسع سنوات الذى قام فى أحد الأيام بربط حذائه بعد أن كانت أمه هى التى تقوم بهذا كل صباح حتى ذلك اليوم. وأحيناً يقوم الطفل بأداء إحدى المهارات مرة واحدة ثم يرتد إلى سلوكه السابق وقد تمر سنوات عديدة قبل أن يكرر المحاولة. ومن الواقعى أن يكون معدل تقدم الطفل المتوحد بطيئاً ويتبع جدولاً زمنياً مختلفاً عن جدول الطفل الطبيعى. ولكن من ناحية أخرى. هناك نوع من العزاء فى المعرفة إن التحسن يستمر طوال فترة الطفولة والمراهقة والنضج، عند معظم المصابين بالتوحد (وهو وإن كان تحسناً بطيئاً، فإنه يكون ملحوظاً). وليس هناك تبرير لتلك الفكرة التى تقول بأنه هناك حد معين من العمر لا يمكن بعده حدوث مزيد من التغيير.

كما أنه يبدو على الأطفال المتوحدين، فى السن الصغيرة، أنهم يقاومون تعلم المهارات الجديدة، فأحياناً يبدو أنهم يرفضون عمل أى شئ يطلب منهم. وعند تعلم مهارة جديدة ، قد يقوم الطفل بتكرارها مرات ومرات حتى يبدو أداؤها وقد تجرى من المعنى كما قد يقاوم أى محاولة للانتقال إلى مهمة أخرى.

ويمكن عن طريق الملاحظة الدقيقة للمواقف التى يبدى فيها الأطفال مقاومة عنيدة للتعلم وانسحاباً منه، أن نبدأ فى أخذ فكرة ما عن أسباب السلوك.

ويبدى بعض الأطفال مقاومة أشد من الآخرين وعادة يقل حجم السلوك السلبى الذى يبديه الطفل كلما ازدادت قدرته على الكلام وفهم اللغة. وحتى أشد الأطفال عناداً يظهر استعداداً كبيراً للقيام ببعض المهام عن بعضها الآخر. والعامل الحاسم هنا يبدو أنه

هو مدى فهم الطفل لما هو مطلوب منه، فإذا لم يستطيع عن طريق ما تقوله أن يخمن الشئ المطلوب وإذا واجهته المشاكل فى تقليد الأشياء التى يراك تقوم بها، فليس من الغريب أن يجانبه الصواب أولاً يقوم بعمل أى شئ على الإطلاق وقد تؤدى المحاولات المستمرة لحمل الطفل على الأداء إلى نوبة من الغضب الشديد أو القلق الحاد أو الانسحاب، تبعاً لشخصية الطفل.

وبالرغم من أن المشكلة الرئيسية وراء الطفل السلبى هى افتقاره إلى الفهم الحقيقى، إلا أنه هناك بعض الصعوبات الثانوية لاشك، فالارتباك مثلاً ليس شعوراً ساراً، كما أن الفشل المتكرر يثير الاكتئاب فى النفس والأطفال يبدءون فى الربط بين جميع المواقف التعليمية وهذه المشاعر غير السارة ومن ثم يقومون التعلم بمجرد تقديم أى مهمة لهم تقريباً. وهم فى هذا لا يختلفون عن الطفل الطبيعى الذى يجد صعوبة معينة فى القراءة وبالتالى تنشأ لديه إضطرابات إنفعالية كنتيجة لهذه الإعاقة الأساسية، وكثيراً من الأطفال يصيبهم الانزعاج إذا تم تصحيح أخطائهم عندما يبدءون فى تعلم مهارة جديدة، فقد يصرخون أو يعضون ظهر أيديهم ويبدو عليهم القلق والانزعاج مما يثير ضيق المدرس ويدفعه إذا كانت تنقصه الخبرة إلى عدم الاستمرار فى العمل. ويمكن التقليل من هذه المشكلة عن طريق التأكد من بساطة الشرح الى يقدم للطفل فإذا أرتكب الطفل خطأ قد يجب ان نجعل خطوات التعلم أصغر حتى مما هى عليه ومن المفيد أن يظل المرء هادئ الأعصاب وواثقاً من نفسه وقادراً على بعث الاطمئنان فى الآخرين. فإذا شعرت أن الطفل فى إمكانه ان يحرز نجاحاً، يجب ان تكون حازماً، وان تظهر له أنه يجب أن يحاول، ولكن بدون ان تفقد أعصابك. وسوف تنقل ثقتك إلى الطفل.

ومن بين العوامل التى تعتبر من مشاكل تعلم هؤلاء الأطفال، هناك عامل قد يرجع إلى سبب عضوى. حيث يلاحظ الآباء ان ابنائهم المتوحدين تمر بهم أيام جيدة واخرى سيئة، وهم احياناً ما يكونون منتبهين واكثر اهتماماً بالعلم واستعداداً للتعلم، واحياناً اخرى، بل ربما حتى اليوم التال يصبحون متباعدين وسريعى التهيج ويرفضون التعاون. وتكون هذه التقلبات المزاجية فى أوضح صورها فى السنوات الأولى. واحياناً ما يذكر الآباء ان مظهر ابنهم يشوبه بعض التغير الطفيف فى الأيام السيئة التى تمر به،

فيكون وجهه منتفخاً وعيناه متعبتين - إلا ان هذا يظهر عقب نوبات من البكاء والغضب وليس قبلها. فإذا كان الطفل احياناً متعاونا بصورة طيبة واحياناً أخرى رافضاً لعمل اى شئ، فقد لا يكون الطفل بذلك يحاول أن يكون صعب المراس بل أنه قد يصعب عليه التغلب على إعاقته فى بعض الأيام أكثر من بعض الأيام الأخرى لأسباب خارجة عن تحكمه. وعلى اى حال، فإن الشخص الذى يحاول ان يؤدى أفضل أداء ممكن فى حدود مهارته، سيكون اداؤه اقل ثباتاً عما إذا كان يعمل فى الحدود المتوسطة لقدراته. ويمكن أن نجد فى تذبذب مستوى أبطال الرياضة العالميين فى المباريات الهامة مثلاً لأحد المواقف المتطرفة التى تمثل هذا المبدأ، إلا ان الطفل المتوحد عليه أن يعمل بنفس الجد الذى يعمل به أولئك الرياضيون حتى يستطيع أن يتعامل مع حياته اليومية.

وتساعد المراعاة الدقيقة لطرق التدريس الصحيحة فى التغلب على المشاكل الناتجة عن عدم الفهم، حيث يمكن إعطاء الطفل مهاماً تم إعدادها بحيث توفر له فرص النجاح عندما ينجح الطفل يجب أن تظهر له الاستحسان بطريقة يستطيع فهمها وفى ظل هذه الظروف، يصبح ما نسميه بالسلبية (اقل إزعاجاً)، ما دمنا لم نندفع بالتدريب إلى حدود تفوق قدرات الطفل.

وليست هناك فائدة فى محاولة تعلم الطفل المتوحد مهارة جديدة فى سن لا نتوقع فيه للطفل الطبيعى النجاح بل أن إحتمال نجاح التدريس يزداد فى الواقع إذا بدأناه فى وقت متأخر إلى حد ما عن الوقت الذى تبدأ فيه مع الطفل الطبيعى، وذلك نظراً لتأخر النمو عند معظم الأطفال المتوحدين. وإذا أصبح من الواضح بعد محاولة تعليم الطفل أن اعاقته تمنعه من تعلم مهمة معينة. فيجب ترك هذه المهمة لفترة من الوقت قبل أن نحاول من جديد. ونحن نحتاج إلى قدر من نفاذ البصيرة والرأى حتى نستطيع ان نقرر فى أية مرحلة ما إذا كانت زيادة الضغط على الطفل ستساعده على النجاح أو سوف تعمق من إضطرابه وقلقه، فليست هناك إجابة سهلة على التساؤل. بل على الآباء والمدرسين أن يقرروا على ضوء معرفته بالطفل ومشاعرهم نحوه وخبراتهم السابقة. وعلى انه من المستحيل تجنب إرتكاب بعض الأخطاء، إلا أنه من حسن الحظ أن نتائج هذه الأخطاء ليست نهائية أو من المستحيل محوها.

فمن الممكن تعليم الطفل ركوب الدراجة ذات الثلاث عجلات بمساعدة اثنين من الكبار، يقوم أحدهما بتوجيه الطفل على البدال، بينما يمسك الآخر بيديه على مقود الدراجة وعندما يختبر الطفل الحركات الضرورية سيبدأ بنفسه فى التبديل إما ركوب لدراجة ذات العجلتين فهو أمر أصعب بكثير لأنه يتطلب قدرة على حفظ التوازن إلى جانب المجهود العضلى. وبعض الأطفال المتوحدين يتعلمون هذا الأمر بصورة مذهلة بينما لا ينجح البعض الآخر فى هذا مطلقاً وقد يحدث أحياناً أن يهدى أحد الأطفال دراجة ذات عجلتين وعمره سبع أو ثمان سنوات. ولكنه لا يتعلم ركوبها سرعان ما يفقد الاهتمام بها، فتوضع بعيداً ويتم نسيانها وبعد مرور عدة سنوات يذهل الأبوان من رؤية ابنهما يركب الدراجة فى ممرات الحديقة وكأنه كان يركبها طول حياته.

توسيع الخبرة الاجتماعية:

يتشكك البعض فيما إذا كان من المطلوب أن نقوم بتعديل سلوك الأطفال المتوحدين وتعليمهم أشياء لا يستطيعون فهم الغرض منها فهم يعتمدون فى هذا بصورة عامة على النظرية التى تقول بأنه إذا عاش الأطفال فى بيئة مليئة بالحب، فأنهم سيصبحون طبيعيون بمرور الوقت، ولكن من المحزن أن التجربة أثبتت أن هذا لا يحدث فالأطفال يحرزون أكبر تقدماً هم الذين تتوافر لديهم الفرصة للتعلم فى بيئة منظمة ومرتبة.

ومن بين أسباب هذا إن التعلم الأساسى للسلوك المناسب ومهارات الحياة البسيطة يفتح الطريق أمام أفاق أوسع من الخبرة الاجتماعية التى يحرم منها الطفل الذى يكون من صعوبة المراس بحيث لا يمكن اصطحابه للخارج.

استكشاف العالم:

يستطيع الأطفال تحقيق أقصى استفادة من الخبرة الاجتماعية عندما يصلون إلى مرحلة يفهمون فيها إلى حد ما المنطق الذى يسير عليه العالم من حوله، أى عندما يستطيعون التنبؤ على الأقل ببعض النتائج البسيطة للأشياء التى تقع حولهم.

وعلى الآباء والمدرسين أن يساعدوا الأطفال فى تكوين صورة هذا العالم خطوة بخطوة. وتبدأ هذه العملية بتشجيع الأطفال على استشكاف العالم بكل ما فى وسعهم ويكشف بعض الأطفال عن عدم نضجهم من خلال الطريقة التى يتصفحون بها أنفسهم والأشخاص والأشياء الأخرى فقد نجد أن الطفل المتوحد فى سن ٤ أو ٥ سنوات لا يزال ينظر إلى يده وهى تبرز من الكم وكأنه لم يرها من قبل وقد ينحنى لينظر الأشياء الأخرى بطريقة معكوسة من بين ساقيه، أو قد يحاول أن يختبر الأثر الذى يحدثه جذب ركنى جفنيه حتى تمتلئ عيناه بالدموع، ربما ليرى ما إذا كان العالم يبدو مختلفاً بهذه الطريقة وهذا يذكرنا كثيراً بالطريقة التى وصف بها العالم النفسى (جان بياجيه) الطفلة الطبيعية الصغيرة السن للغاية والتى كانت تنظر لقدميها من أوجه مختلفة عندما كانت لم تزل غير ناضجة بما يكفى لأن تدرك أن الأشياء لا تتغير حتى وإن تغير مظهرها تبعاً للزاوية التى نراها منها.

أن الأطفال المتوحدين لا يلعبون مثل الأطفال الطبيعيين لأن إعاقتهم تمنع نمو الخيال لديهم أو تعيقه بشكل حاد ويمكن للأباء أن يساعدوا الأطفال فى اكتساب الخبرة المفيدة بأن يوفروا لهم اللعب التى تشير عادة إهتمام الأطفال الصغار للغاية ةالأطفال فى سن تعلم المشى وأن يبينوا لهم كيف يلعبون بها فيجب مثلاً تشجيعهم على التعامل مع لعبة العلب ذات الأحجام المتدرجة التى يدخل الصغير منها فى الأكبر وهكذا والمكعبات الملونة. الخ حيث أن هذا يوفر للأطفال بعض الخبرة فيما يتصل بالشكل والحجم واللون والعلاقة بين الأشياء. ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى توجيه أيديهم لمساعدتهم فى إدخال اللعب الصغيرة فى اللعب الكبيرة أو فى بناء أبراج من المكعبات ولكن هذا اللعب سيتوقف بمجرد إنتهاء الإشراف الذى يقدمه الشخص الكبير لذا فمن المستحسن أن يخصص أحد الأبوين بعض الفترات القصيرة يومياً للعمل مع الطفل.

وتتوافر الآن لعب كثيرة تربط بين الكلمات والأصوات والصور بعض هذه اللعب يعد مثالياً بالنسبة للطفل الذي يعانى من مشكلة اللغة ولكن يجب على وجه العموم اختيار اللعب التى لا يحتاج الاستمتاع بها إلى اللغة أو الخيال على درجة كبيرة من التعقيد.

كما يلاقى الأطفال المتوحدون فى اللعب مع الأطفال الآخرين نفس الصعوبة التى يجدونها فى اللعب وحدهم باللعب فهم لا يفهمون الغرض من اى لعبة، إلا إذا تمكنوا من احراز تقدم هائل بصورة غير معتادة . ولا تدفعهم اى رغبة فى الفوز لأنهم لا يستطيعون استيعاب مفهوم (الفوز) بكل ما ينطوى عليه من وعي اجتماعى. وقد يمكن للآباء ، عندما يصل الطفل إلى سن ٥ إلى ٦ سنوات أن يعلموهم ألعابا بسيطة يمكن فيما بعد أن يلعبوها مع الأطفال الآخرين مثل قذف الكرة والإمساك بها . فالمشاكل التى يلاقيها الأطفال المتوحدين بالنسبة للتحكم العضلى تجعل حتى مثل هذه الألعاب البسيطة صعبة عليهم . ولكن إذا وقف احد الكبار خلف الطفل ممسكا بذراعيه ليوجهه فى قذف الكره والإمساك بها ، فسوف يتعلم الطفل فى النهاية ويفضل فى هذا استخدام كرة كبيرة نوعا ما بدلاً من الكور الصغيرة. ويمكن تعديل معظم الألعاب الشديدة والبسيطة التى يستمتع بها الأطفال الصغار حتى يمكن أن يلعبها الطفل المتوحد وتكون التجربة ذات قيمة إذا امكن للأطفال الآخرين الأشتراك فيها، غير انهم يجب أن يتميزوا بقدر معقول من النضج حتى يمكنهم أن يتحكموا فى سلوكهم بما يمكن أن يتفق واحتياجات الطفل المعوق. ويعد الرسم والرسم بالألوان من الأنشطة الخلاقة التى يجب تشجيعها، ولكن قد نحتاج إلى أن نبين للأطفال كيفية استخدام الأقلام الرصاص والألوان عن طريق توجيه أيديهم. وسوف يبدأ الأطفال بتلطيخ أنفسهم بالألوان وأكلها حتى يصلوا إلى مستوى من النضج يفهمون عنده العلامات التى يرسمونها على الورق أكثر من تحسس المواد المستخدمة. وحتى هذا المستوى نجد أن الكثيرين منهم ليس لديهم قدرة كبيرة من المهارة، فليس هناك من لديهم مقدرة حقيقية على الرسم والرسم بالألوان سوى الطفل الموهوب، إلا أن الكثير من الأطفال يتعلمون الاستمتاع بمحاولة رسم الصور أو الأشكال الملونة.

ويتأخر بعض الأطفال فى إدراك أن الصور يمكن أن تمثل الأشياء فإحدى الأطفال اظهرت الاهتمام فقط أثناء رسم صورة لها، ثم أشاحت ببصرها بمجرد توقف القلم عن التحرك على الورقة. كما أن طفلة أخرى كان فى حاجة لأن ترى الأشياء الحقيقية مع الصورة التى تمثلها حتى أمكنها أن تفهم أن الصور كانت تمثل الأشياء. وأفضل الوسائل فى هذا هى الكتب ذات الصور البسيطة الواضحة التى تمثل أشياء من الحياة اليومية. أما الكارتون والصور ذات التفاصيل المعقدة فليست ذات فائدة كبيرة.

وأصعب مشكلة تواجهنا هى الاحتفاظ باهتمام الطفل المتوحد بأى نشاط فالطفل الطبيعى يلعب كما يتنفس بشكل طبيعى لأن فهمه للعالم دائماً ما يسبق إنجازاته الجسمانية بخطوة أو أكثر، فهو دائماً ما يحاول لتقدم إلى الأمام ليسبق المرحلة التالية من التعقيد. أما الطفل المتوحد فهو مقيد بعدم قدرته على فهم معنى الحياة من حوله، ويحتاج دائماً إلى إشراف وتشجيع من الكبار يمنعه من العودة إلى الانشغال بالإحساسات البسيطة؟ كما يجد الطفل المتوحد صعوبة فى استيعاب مفهوم الزمن والوقت مثل: دقائق، ساعات، أيام، أمس، غداً ......الخ.

ويحتاج معظم الأطفال المتوحدين من لديهم إعاقات حادة أو متوسطة إلى إشراف وتوجيه دائم من الكبار كلما كانوا وسط مجموعة من الأطفال الطبيعيين ولا يجب أبداً السماح بأن يتدهور الموقف إلى حد أن يصبح الطفل المتوحد عدوانياً أو أن ينسحب ويبعد عن المجموعة. كما يجب حماية الطفل من الأطفال الطبيعيين الذين قد يصادفهم أحياناً من أن تكون استجاباتهم نحو الشخص المعوق هى مضايقته ومعاكسته، فالأطفال المتوحدين غير قادرين على الدفاع عن أنفسهم ولا يتعلمون هذا من خلال التجربة، فليست لديهم الفطنة اللفظية أو المهارات الجسمانية للدفاع عن أنفسهم وسط أقرانهم.

ويستطيع بعض الأطفال إحراز تقدم جيد ولكنهم يصبحون ودودين واجتماعيين أكثر من اللازم بصورة غير ناضجة ولا ينجحون فى التمييز بين معارفهم والأشخاص الغرباء، فإحدى الفتيات، وكان عمرها عشر سنوات وتعانى من إعاقة لغوية وبصرية حادة كانت تميل إلى الافتراض بأن الأشخاص الذين تقابلهم فى الشارع هم أشخاص تعرفهم، فكانت تجرى إليهم لتحييهم بفرح يذهلهم تماماً. وكان على والديها أن يكبحوا جماحها ويشرحوا لها مراراً وتكراراً أنها لا يجب أن تتحدث إلى الناس فى الطريق إلا إذا قاما هما بالمبادرة أولاً، وكان ذلك يثير انزعاجها بشدة فى بادئ الأمر ولكن هذه المرحلة انقضت بعد عدة شهور.. وليست هناك إجابة سهلة فى هذه الناحية، حيث أن المرء لا يريد بالطبع أن يعيق الود التلقائى الذى يبديه بعد أن أمضى وقتاً فى تشجيع الطفل على هذا.

كيف يتعامل الأطفال الأسوياء مع الطفل المعوق ؟

يلاحظ الأطفال (فى سن الخامسة) الإعاقة ويفهمونها إذا شرحت أسبابها بكل بساطة. إن من المهم شرح حدود وطبيعة الإعاقة فى حدود ضيقة، مثل: هذا الطفل لا يرى، أو لا يسمع ولا تدخله فى تفاصيل لا يحتاجها فى هذا السن الصغير.

لا يفهم الطفل أقل من تسع سنوات عدم التوافق الانفعالى لغيره من الأطفال، مثل العنف أو السلوك الانفعالى غير السوى، ولا يجب تعنيف الطفل، مع توضيح التصرف للطفل الآخر.

انه يعوزنا الوقت للتطرق إلى أنواع الإعاقة الأخرى مثل: شلل الأطفال، أطفال روماتيزم القلب، أطفال حساسية الصدر، أطفال السكر وأطفال سرطان الدم والفشل الكلوى، هذا إلى جانب الأعضاء المبتورة، وذوى المرضى النفسى... وغيرهم.

خلاصة القول أنه بالنظر إلى التاريخ يعوزنا الوقت لسرد أسماء الكثيرين من المصورين والأدباء والشعراء والزعماء السياسيين والرياضيين وغيرهم ممن تحدوا الإعاقة وتعلما ذاتياً وغير ذاتياً ليكونوا فعالين وناجحين لذواتهم ولمجتمعهم. إذا لن يتثنى ذلك إلا من خلال تهيئة المعلم المتخصص لذلك والبرامج والوسائل المعينة لتحقيق هذا. وهذا يجعلنا نعود إلى محاولة توضيح مفهوم التعلم فالبعض أرجعه للصدفة والبعض الآخر وجهه خارج المؤسسة التعليمية، وآخرون يؤكدون أنه يتم من خلال الواقع المعاش أو الخبرة الذاتية المباشرة أو من خلال التأمل، أو التعامل مع الرموز لإثارة التصور الإدراكى... إلخ أيا كان، فالتعلم مصطلح عام يدل على تغير فى الأداء كنتيجة مباشرة للخبرة ومن الأساليب الحديثة للتعلم الطريقة الاستفسارية: وهى أسلوب تعليمى يساعد فى تنمية المهارات والقدرات عند الطالب للاستفسار وتحليل المعلومات مما يتيح الفرصة للمتعلم للاستجابة لمنوعات من خبرات التعلم والملاحظة المباشرة للبيئة والتجارب المعملية والأفلام والشرائط الصوتية واستخدام العينات والرسوم... الخ وقد استخدم أساتذة العلوم هذه الطريقة فى التركيز على المتعلم فى التدريس. كذلك أسلوب التعليم الأنفرادى: الذى يتطلب من المتعلم أن يكون ملماً بمنوعات من مواد وأجهزة التعلم،

ويمنح المتعلم فى هذا الأسلوب الفرصة للتدريب فى تشغيل الأجهزة أما أسلوب الاتصال بالوسائل المتعددة، أى الوسائل السمعية والبصرية: فهى توصل المعلومات وتعلم المهارات وتقدم خبرات ثقافية عامة تناسب حاجات المتعلم ويجب أن تعزز بعضها البعض فى توضيح الغامض للمتعلم. كما أنه من خلال تنظيم بيئة المتعلم يمكن الوصول إلى أفضل صور التعلم، فمن خلال تعليق لوحة أو رسم ما تتاح الفرصة لترك أثر التعلم على ذهن المتعلم. أما أساليب الاتصال المختلفة – لها العديد من الصور مثل : تفاعل الحوار والمناقشة، أيضا من خلال الأجهزة الحديثة كالتليفون، والفاكس، الكمبيوتر، كاميرات الفيديو وغيرها – تساعد على انتقال صور المعرفة جنبا إلى الدور الرائع الذى ما زال الكتاب يلعبه فى حياتنا.

وللتعلم أسس نذكر منها :

- الفروق الفردية، فالبعض أكثر ملاحظة، والأخر أكثر قدرة على القراءة وثالث على حسن الاستماع ورابع على التفكير المنطقى ... إلخ وما إلى ذلك من قدرات خلقها الله سبحانه فينا.
- الإدراك أساس التعلم، فالتلميذ يدرك الأشياء التى يرغب فى إدراكها وتجذب انتباهه وتناسب خبراته وتلبى رغباته.
- التعلم يحتاج إلى مشاركة المتعلم، فالتلميذ يجب أن يشارك فى البحث عن المعلومات والمهارات وأن يعرف ما هو الشيء المطلوب منه.
- يجب أن يكون محتوى الدرس ووسائل الاتصال المستخدمة مناسبة بخبرات التلاميذ، وميولهم.
- أن الهدف الأساسى للتعلم هو الإبداع والابتكار وتنمية القدرة على التفكير لمواجهة المواقف المختلفة إذا يمكن القول بأنه من خلال التجربة والممارسة وعامل الصدفة يتم ما يطلق عليه التعلم بالاكتشاف وهو يرتبط بنظريات ■ الجشتالت وبياجيه وبرونر ■ فى النمو المعرفى / العقلى. حيث يؤكد بياجيه أن الدافعية وليدة الطبيعة الإنسانية. فالإنسان مدفوع من الداخل لأن يتعلم لأنه يريد أن يجعل معنى لما يلاحظه ويجربه فى بيئته، وبذلك يكون للتعلم مكافأته الذاتية. فالطفل الذي يتعلم ويعدل فكرة عن الأشياء من حوله بحيث تصبح ذات معنى

بالنسبة بحاجته إلى حوافز خارجية، لأنه يشعر بالرضا الداخلي نتيجة لتحقيق التوازن بين الأبنية العقلية الداخلية ومؤثرات البيئة الخارجية، وعليه فإن دوافع التعلم وفقا لهذه النظرية ليست تعزيزات كما تقول المدرسة السلوكية بل رغبة في أعماق الإنسان ليتعلم ويحقق التوافق والتوازن والتعلم بهذه الطريقة يضمن إيجابية الطفل وفاعليته في عملية التعلم.

إذا فالطفل يتعلم من خلال النشاط الذاتي التلقائي وباستخدام استراتيجيات تعتمد على الاكتشاف واللعب وتمثيل الأدوار وإجراء التجارب العملية وتناول الأشياء والأدوات في البيئة وفحصها واستخدامها للتوصل إلى استنتاجات ومفاهيم واكتساب معارف تنمو مع التفاعل المستمر مع البيئة. ومن ثم يمكن للمعلم أن يساعد الأطفال على اكتساب مهارات التعلم الذاتي وتنمية التفكير الابتكاري لديهم وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بشتى الأساليب والصور – حركياً وفنياً ولغوياً.

تجربة خاصة :-

وقد قامت المؤلفة على مدار عشرة أعوام متصلة بالتواجد ومتابعة المدارس التالية من خلال مادة التربية العملية، ومن قبل ذلك لاهتمامها الخاص بهؤلاء الأطفال : مركز الأمل للمكفوفات بالهرم والتابع للهيئة القبطية بمصر، مدرسة الإعاقة الذهنية بالسيوف الإسكندرية ، ومدرسة الأمل للصم والبكم بالحضرة القبلية بالإسكندرية، ومدرسة الرصافة الابتدائية (فصول ضعاف السمع) حيث تمكنت من خلال الاحتكاك المباشر التعرف على بعض الحالات ذات النشاط الزائد والوحدويين وذلك بجانب الإعاقات البصرية والسمعية واللفظية واللغوية والإضطرابات الصوتية (اللجلجة - السأسأة - الشدة الصوتية - عدم نطق بعض الحروف - ثقل اللسان - التهتهة) وغيرها من أنواع الإعاقة - قد لاحظت ما يلي:-

١- يحتاجون جميعاً إلى إهتمام ورعاية فردية شخصية كما لم يكن هناك في الفصل غيره.

٢- قبل التعلم الذاتى يحتاج المعوق إلى المساعدة والإرشاد بصورة واضحة وحازمة مع الصبر وطول البال.

٣- تختلف إتجاهات المعوق نحو ذاته والمجتمع إذا ما وجد نفسه قادراً على العطاء فى المجتمع نتيجة لإنتاج فنى.

٤- تنمية العمل اليدوى والقدرات الموسيقية والفنية تسهم بقدر كبير فى تعلم هذه الفئات.

٥- عدم تفهم الأسرة والمجتمع لكيفية التعامل مع الطفل المعوق يزيد من سوء حالته النفسية وتأخر التعلم.

٦- التشجيع والحافز النفسى يسرى كمفعول السحر لديهم مما يزيد من فاعلية التعلم.

٧- الطفل المعاق على درجة عالية من الحساسية، حيث تجرح مشاعرهم بسهولة، فالأصم يقرأ تعبيرات وجهك والكفيف يستشعر ثقل أنفاسك، والمعوق يقرأ ردود افعالك لذلك يجب ان تكون كمعلم أو أب على وعى كامل لما تحتاجه كل حالة.

وقد ساهمت الباحثة فى تعليم المكفوفات أشغال النسيج، حيث قامت برسم بعض المناظر البسيطة على قماش منشى ذو فتحات واسعة وذلك بقلم رليف الزجاج. ليكون بارزاً . تم تقسيم فتلة الخيط كل لون إلى قطع صغيرة مناسبة يتم تثبيتها بإبرة خاصة. كذلك أشغال الخرز والنجف والجلود.

اما فى مركز السيوف للمعوقين ذهنياً فقد قامت بتجربة مع إحدى زميلاتها حيث احضرت شابلونة لطباعة تيشرتات لكل طفل ممسكة بيده بعد أن تسكب اللون ليحركه بالمسطرة، وكم كانت سعادتهم بالغة بعد رفع الشابلونة عن القماش ليرى الصورة التى قام بطباعتها، وقد كتبنا اسم كل طفل على ما يخصه، إلا ان حزننا بلغ أشده عندما طلبنا منهم فى احتفال عيد الطفولة أن يحضروا الحفل بهذه الفانلات التى قد قاموا بطباعتها، حيث وجدنا عدد قليل قد استجاب. وعند سؤالنا أولياء الأمور قال معظمهم: أعطيناها لأخواته لأنه سوف يوسخها عندما يأكل أو يلعب فى الفناء.

أما فى مدرسة الأمل للصم والبكم فى الحضرة القبلية فقد طلبت الباحثة من الفصل وعدده تسع فتيات ومن خلال لغة الإشارة أن يرسموا وردة. رسمها بعضهم صغيرة فى البداية حتى تم تشجيعهم لتكبير وحدة الزهور وتكرارها فما كان منهم ألا الاستجابة بصورة آلية بدون تفكير أو ابتكار عدا اثنتين منهم (وقد تم تحذيرها منهم لعدوانهم وزيادة نسبة التخلف لديهم لذلك تجاهل وجودهم أفضل) ألا أنها وجدت فى رسومهم شيئا مختلفا متميزاً عن غيرهم، فالأمر بالنسبة لهم لم يكن تكراراً آليا بل متنوع ومبتكر.

وفى فصول ضعاف السمع كان الأمر مختلفاً حيث كانت مسابقة لاختيار أفضل رسم وكم كان الحماس الذى سرعان بعد رسمتين قد فتر، وكم كان غريباً أن تطلب منهم فى كل مرة رسم مثلاً: رجل - بيت - بابا - ماما - الأستاذ - شجرة ..... إلخ فيما عدا طالب واحد قد صاغ كل هذه المفردات فى موضوع يحكى قصته - (قد كان عدد الطلاب عشرون).

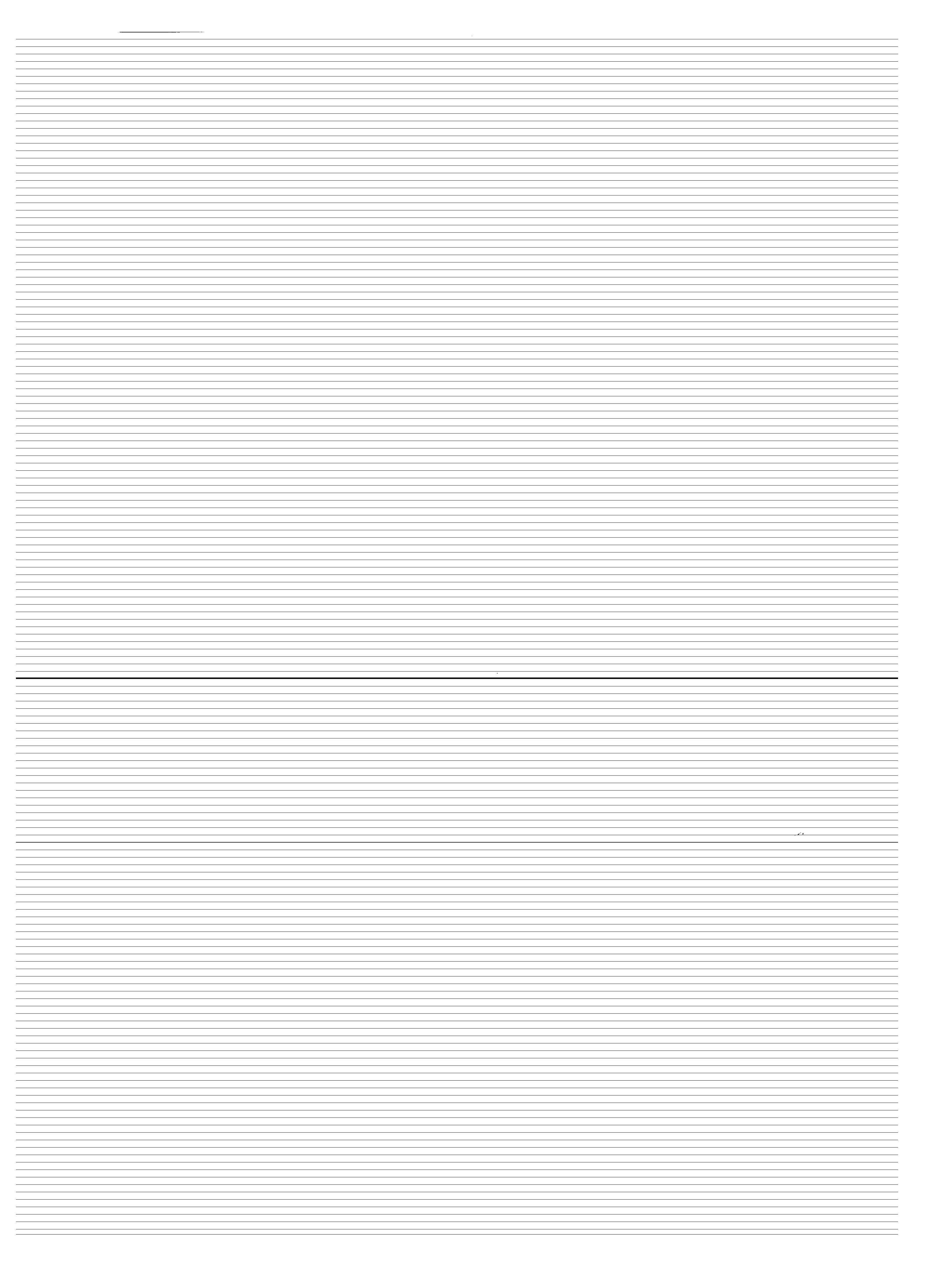
مما سبق نلاحظ أن التعلم الذاتى والتعلم المنهجى المبرمج لذوو الاحتياجات الخاصة يجب أن يسيرا جنباً إلى جنب لتحقيق أفضل النتائج التى من خلالها يمكن لنا تعليم شخص قادر على التوافق مع ذاته والمجتمع المحيط به وذلك من خلال خلق مناخ متفاهم مطمئن للطفل يمكن من خلاله التعلم الذاتى القادر أن يبنيه. كما على قدر المستطاع أن يتاح له الفرصة للتعاون مع الآخرين، والاستماع له وتشجيعه على التفاعل الخلاق البناء لذاته ومجتمعه أيضاً. ولا ينبغى أن ننسى أن الأجهزة التعليمية والوسائل المساعدة قد أخترعت فى البداية لتعليم المعوقين كأعضاء بديلة لما قد فقدوه كنتيجة للإعاقة.

يحتاج هؤلاء الأطفال إلى المساعدة الدائمة من قبل الكبار لذلك ينبغى التعامل معهم كأفراد وليس كمجموعة حيث تعتبر كل حالة منهم خاصة، كما يجب تعاون المنزل مع المدرسة وزيادة الوعى الجماهيرى لكيفية التعامل مع هذه الحالات واكتشافها بصورة مبكرة، وللوعى الصحى والنفسى ضرورة حتمية لكل من الأسرة والطفل والمعلم.

التكرار والتلقين وطريقة الأمشق فى الرسم من الطرق المساعدة فى تعليم هؤلاء الأطفال، فنقل رسم التطريز فى البداية مثلاً يساعد الفتاة الصماء على إنتاج مفرش ثم بعد إجادته وإتقان عمله تقوم بتأليف رسومها الخاصة.

أما للمكفوفين فحسب حالتهم فمنهم من يولد بدون تكوين للعين ومنهم من يكف بصره كبيراً فإنه قادر على تمييز الألوان والأشكال بصورة ما، وفى جميع الحالات إذا تفهمت إعاقتهم يمكن أن تجد المدخل المناسب للتعلم.

لذلك نوصى بمساعدة الإنسان بغض النظر عن ظروفه أو مقدار إعاقته، فهو أولاً وأخيراً إنسان يحتاج إلى إنسان آخر يسنده ويرعاه. فالإنسان هو الكائن الاعتمادى الوحيد الذى يحتاج لمن يعلمه ويطعمه ويربيه وينظفه على العكس من المخلوقات الأخرى.



المراجـــع



المراجع

- أحمد عكاشة، علم النفس الفسيولوجي، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٢، ص٨٧.
- الأوتيزم، وقائع ورشة عمل الأوتيزم، كاريتاس مصر، مركز ستى للتدريب والدراسات فى الإعاقة العقلية، ديسمبر ١٩٩٣، ص١٦.
- ب هنرى، حياة المكفوفين، ترجمة: جمال بدران، طلعت عوض أباظة، مجموعة ألف كتاب، رقم ٥١٢، دار النهضة العربية، ١٩٦٤.
- جمال أبو الخير، تاريخ التربية الفنية فى المرحلة الابتدائية بمصر، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية جامعة حلوان، ١٩٧٣.
- جمال أبو الخير، تطور الاتجاهات الفكرية للتربية الفنية، ١٩٨٩.
- حسان محمد حسان، اتجاهات الفكر التربوى فى مصر من عام ١٩٢٣ حتى عام ١٩٥٢، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٧١.
- حسن محمد حسن، مذاهب الفن المعاصر، دار الفكر العربى، بدون تاريخ.
- حسين بيكار، لكل فنان قصة، مطبوعات كتابى، القاهرة، ١٩٨٤.
- حمدى خميس، الفن ووظيفته فى التعليم، دار المعارف، ١٩٥٦.
- رأفت زكى، الألوان فى حياتنا، مجلة هو وهى، العدد ١٧١ السنة الخامسة عشر، ديسمبر ١٩٩١.
- روز رأفت ذكى، التعليم الذاتى وذوو الاحتياجات الخاصة، بحث منشور بكلية التربية جامعة طنطا، المؤتمر العلمى الثامن، عام ٢٠٠٣.
- زهير الشايب، وصف مصر، ترجمة عن الحملة الفرنسية بمصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٢.
- سرية عبد الرازق، دور حبيب جوجى فى ميدان التربية الفنية، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية جامعة حلوان، ١٩٧٣.
- سعد مرسى أحمد، تطور الفكر التربوى، عالم الكتب، ١٩٧١.
- سعيد إسماعيل على، سعد مرسى أحمد، تاريخ التربية فى مصر، عالم الكتب، ١٩٧١.
- سعيد إسماعيل على، قضايا التعليم فى عهد الاحتلال، عالم الكتب، ١٩٧٤.
- سهير إسحق، الأثر النفسى والفنى للعب الأطفال، بحث منشور فى المؤتمر العلمى الرابع

(الفن وثقافة المواطن) ٢٥ — ٢٧ فبراير ١٩٩٣، كلية التربية الفنية جامعة حلوان.

- عبد الفتاح حجاج، تحليل بعض الدراسات السابقة عن التعليم الابتدائى ومشكلاته فى البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، سنة ١٩٧٦.
- عبد اللطيف أمين القريطى، سيكولوجية الفن والتربية الفنية، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٣.
- فتح الباب عد الحليم، مشكلات فى بحوث التربية الفنية، مجلة دراسات وبحوث، المجلد الأول، العدد الأول مارس ١٩٧٨.
- فرماوى محمد فرماوى وآخرون، قراءات فى المناهج وطرق التدريس، الشركة العربية لنشر بالقاهرة، ١٩٩٣.
- كمال الملاخ، خمسون سنة من الفن، دار المعارف، ١٩٦٢.
- ماجدة مصطفى السيد، طريقة مقترحة لتدريس الرسم للكفيفات كأسلوب للتعبير الفنى بكلية التربية الفنية - ماجستير - كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨١.
- محمد الجوهرى، دراسات فى التنمية الاجتماعية، سلسلة علم الاجتماع المعاصر، الكتاب العاشر، الطبعة الخامسة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٤.
- محمد الجوهرى، علم الاجتماع وقضايا التنمية فى العالم الثالث، سلسلة علم الاجتماع المعاصر، الكتاب ٢١، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٠.
- محمد صدقى الجباخنجى، فنون التصوير المعاصرة، وزارة الثقافة، فبراير.
- محمود البسيونى، أسس التربية الفنية، دار المعارف، ١٩٨٣.
- محمود البسيونى، الرسم فى المدرسة الابتدائية، دار المعارف، ١٩٦١.
- محمود البسيونى، الفن والتربية، دار المعارف، ١٩٨٣.
- محمود البسيونى، سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، ١٩٨١.
- مراد حكيم بباوى، رؤى فى مناهج وطرائق تدريس التربية الفنية، مؤسسة نبيل للطباعة، ١٩٩٨.
- مصرى عبد الحميد حنورة، أحمد السعيد يونس، الطفل المعوق ورعايته طبياً ونفسياً واجتماعياً، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٢.

مصرى عبد الحميد حنورة، رعاية الطفل المعوق، القاهرة، ١٩٩١.

- مصطفى سويف، التنشئة عن طريق الإبداع، مقال بالمجلة الاجتماعية القومية، المركز

القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، المجلد الحادى والثلاثون، العدد الثالث، القاهرة، سبتمبر ١٩٩٥.

- مصطفى سيد عثمان، امينة سيد عثمان، رؤية فى تحديث وسائل تعليمنا بالتكنولوجيا الصغيرة، مطابع روز اليوسف الجديدة، ١٩٩٤ .

- مصطفى عبد العزيز، التربية الفنية للفئات الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٤.

- نجيب لوقا، الرسم والزخرفة، دار الطباعة الأهلية، ١٩٣٤.

- نعمت إسماعيل علام، فنون الغرب فى العصور الحديثة، دار المعارف، ١٩٧٧.

- هدى الناشف، استراتيجيات التعلم والتعليم فى الطفولة المبكرة، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٣.

- هربرت ريد، التربية عن طريق الفن، ترجمة/ عبد العزيز توفيق جاويد، الهيئة المصرية العامة للكتاب والأجهزة العلمية، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧٠.

- وليم هيرد كلباترك، أصول المنهج الجديد، ترجمة محمد الهادى عفيفى، مكتبة الأنجلو، ١٩٥٩.

- يوسف خليفة غراب، تاريخ التربية الفنية - ونظرياتها، بدون تاريخ.

المراجع الأجنبية

- A. Sperling; Psychology; Heinemann; London; 1982; P. 25.
- Ann Lewis; Children's unerstanding of Ddisasbilitu; Routledge; London; 1995; P.66.
- Astism Scoiety of America; (NSAC) National Society for Children & Asultes with Autism; General Information on Autism; 1992.
- Daniel P. Hallahman & James M. Kauffman; Exceptional Children; UNV. Of vergina;Printce Hall; N. J 1988; P.242.
- M.J. Harrison; Quality Issues in Higher Education; Routledge; London; 1994; P.90.
- Rolandl Taylor; Exceptional Children, Spring; U.S.A. 1989; P. 293.
- Tony Booth & Others; Polices for Diversity in Education; London & N.Y. in Assciation with open University; Routlege;U.S.A. 1992; P.56.
- Viktor Lowenfield;therapeutic Aspects of art education, American Jornal of art therapy U.S.A.; 1987.

فهرس

رقم الأيداع بدار الكتب والوثائق المصرية
١٦٢٣٩ /٢٠٠٥
I.S.B.N 977-393- 036- x

مكتبة بستان المعرفة
لطباعة ونشر وتوزيع الكتب
كفر الدوار ـ الحدائق ـ بجوار نقابة التطبيقيين
٠٤٥/٢٢٢٤٢٢٨ الإسكندرية: ٠١٢٢٥٢٤٨١٤ & ٠١٢١١٥١٢٣٧